CLIMA ESCOLAR

PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES DE ANÁLISE

JOÃO MARCOS VITORINO DOS SANTOS
JOYCE MARY ADAM

Clima escolar

JOÃO MARCOS VITORINO DOS SANTOS
JOYCE MARY ADAM

CLIMA ESCOLAR

PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES DE ANÁLISE

Cultura Acadêmica

Praça da Sé, 108
01001-900 – São Paulo – SP
Tel.: (0xx11) 3242-7171
Fax: (0xx11) 3242-7172
www.editoraunesp.com.br
www.livrariaunesp.com.br
atendimento.editora@unesp.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Elaborado por Vagner Rodolfo da Silva – CRB-8/9410

S237c Santos, João Marcos Vitorino dos

Clima escolar : perspectivas e possibilidades de análise / João Marcos Vitorino dos Santos, Joyce Mary Adam. – São Paulo : Cultura Acadêmica Digital, 2022.

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5954-251-2 (eBook)

1. Educação. 2. Aprendizagem. 3. Clima escolar. I. Adam, Joyce Mary. II. Título.

CDD 370
2022-2144 CDU 37

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação 370
2. Educação 37

Este livro é publicado pelo Programa de Publicações Digitais da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)

Editora afiliada:

A todos aqueles que lutam por uma educação democrática, plural e atenta às diferenças.

Sumário

Introdução

A compreensão da especificidade da escola como instituição responsável pela transmissão do arcabouço científico constitui-se em uma das premissas para demarcar a importância desse espaço no bojo da sociedade e, por consequência, a defesa irrestrita a seu acesso. Todavia, é preciso expandir tal análise de modo a permitir a observação de outros elementos que colaboram de forma premente para o desenvolvimento das relações nesse espaço.

Não obstante, pode-se observar uma crescente demanda por estudos que denotem a importância da escola como organização social, seja pela representatividade que este espaço assume na constituição da experiência humana (Dubet, 1994), seja pela necessidade de se analisar em profundidade as estruturas e as relações que compõem a lógica escolar (Brunet, 1995), tendo em vista que estas definem as práticas dos sujeitos.

A unívoca evidência se resguarda no fato de que, dada a importância que a escola assume na contemporaneidade, a análise de sua estrutura não deve se firmar meramente pela mediação exercida em decorrência das relações exteriores, tão pouco pelas questões concernentes ao ensino-aprendizagem, permitindo-se, nesse sentido, uma amplificação do entendimento das complexas interações deste espaço.

Tal constatação não é recente, e remonta a muitas discussões, com diferentes enfoques, sendo uma delas aquela à qual Nóvoa (1995) se dedicou, ao explorar a complexidade da pesquisa na área da educação e, num sentido restrito, a análise das organizações escolares como objeto de estudo. Nesse contexto, o autor propõe a ruptura da percepção *micro* e do olhar *macro* para as instituições escolares, asseverando a necessidade de se instigar a concepção *meso* de intervenção na realidade educativa (Nóvoa, 1995, p.15).

Desta forma, sendo as organizações coletividades especializadas em torno da produção de determinados bens ou serviços (Srour, 1998, p.107), torna-se necessário compreendê-las a partir da diversificação dos sistemas que atuam em si, uma vez que, dadas as influências que têm sobre aqueles que dela fazem parte e, na mesma medida, o quanto o inverso se potencializa, torna-se crível observar o quanto as manifestações concretas absorvem os elementos culturais de determinados grupos, uma vez que, conforme salienta Cassar (2003, p.13):

> [...] as organizações se originam da união de diversas pessoas, que se reúnem na busca de objetivos comuns claramente definidos, por um prazo que pode ser determinado ou não, mas que segue a coerências dos objetivos buscados pelos componentes desta. Através dessa união, espera-se atingir resultados melhores do que aqueles que seriam possíveis se estas mesmas pessoas atuassem isoladamente.

Assim, torna-se necessário compreender que os sistemas delineados nas organizações tomam por objetivo principal a necessidade de estruturar sentidos e significados à ação coordenada dos sujeitos, que, a partir desse fomento, apresentam condições ou não para alcançar os diferentes objetivos propostos em sua estrutura. Isso ocorre uma vez que, dadas as limitações que podem ser analisadas e configuradas a partir da ação estratégica desses objetivos, eles compartilham, a partir dos diferentes papéis que os sujeitos assumem, arranjos sistemáticos para a alteração de paradigmas em torno dos problemas verificados na instituição.

Nesse sentido, pode ser observado que há em curso, no âmbito da pesquisa acadêmica, uma gama de estudos que procuram associar as relações escolares e a produção da escola contemporânea, incidindo em análises que buscam perceber quais os reflexos das interações para o convívio dos sujeitos. Dito de outra forma, tem se procurado associar o modo como os sujeitos agem e compreendem o espaço da escola com a identidade dessa instituição, no sentido de colaborar para a construção de um modelo de análise desse espaço que ultrapasse as questões de ensino-aprendizagem e afiram, portanto, as dimensões de convivência.

Esta cultura de uma avaliação do ambiente escolar e, por consequência, das relações estabelecidas nessa estrutura toma por subsídio a implicação dos sentidos coletivos na mobilização dos sujeitos para questões que envolvem todos os partícipes da escola. Toma-se por pressuposto que o processo organizacional da escola é influenciado pelas demandas coletivas (Brunet, 1995), e que estas produzem sentidos e significados a respeito da escola, criando-se um clima público que representa a percepção dos sujeitos.

Esta visão global dos processos relacionais desenvolvidos na escola é uma das características da análise do clima escolar que deve levar em consideração as diferentes esferas que compõem a instituição para promover um olhar sobre sua materialidade, incidindo-se em uma busca por soluções de problemas que por vezes encontram-se estanques por falta de habilidade em investigá-los. Sua proposta, além de promover reflexão sobre os sentidos da ação efetuados a partir da lógica escolar, é fator influente e determinante para a consolidação do comportamento dos membros da comunidade educativa (Blaya et al., 2006, p.295).

Lück corrobora a compreensão em torno dos sujeitos, indicando que o clima, em contraposição à cultura escolar, pode ser identificável de forma mais clara, pois afere o ambiente de vivência a partir das percepções dos pares e corresponde "a um humor, um estado de espírito coletivo, satisfação de expressão variável segundo as circunstâncias e conjunturas do momento, em vista do que seu caráter pode ser sobremodo temporário e eventual" (Lück, 2017, p.65). A autora complementa que:

> O clima é considerado como sendo um momento no conjunto de experiências da escola [...] e ainda é visto como a maneira como as pessoas pensam, percebem, interpretam e reagem à organização, a normas formais e a comportamento e costumes no interior da escola. O clima organizacional é ainda comumente referido como sendo a fotografia do momento, o humor que varia conforme alterações e acontecimentos. (Lück, 2017, p.65.)

O clima escolar é, nesse sentido, uma compreensão coletiva incorporada no cotidiano, e favorece ora a mudança das condições reais de existência por meio de sua avaliação, ora a permanência, por meio do desprezo da necessidade de implementação de novas práticas escolares. É, pois, o regulador da ação sistematizada dos sujeitos escolares, uma vez que se apresenta como possibilidade para a verificação das sensações coletivas em torno das questões mais urgentes a serem modificadas na escola.

De acordo com Brunet (1995), as relações do clima escolar se constituem em um conjunto de apreensões interpessoais que se vinculam às "variáveis da estrutura da organização e incluem a sua dimensão, os níveis hierárquicos, o tamanho dos departamentos, os graus de centralização e o programa de trabalho". Deste modo, a avaliação do clima da escola se oferece como "medida" capaz de diagnosticar as condições do trabalho e oportuniza reflexão acerca de seus problemas em diversos graus de manifestação. Ocorre, nesse sentido, a oportunidade de a instituição olhar para si, repensando ações há muito estratificadas, tendo como base a perspectiva da mudança de paradigma organizacional na escola, o que oportunizará, em última instância, o aperfeiçoamento contínuo das relações em âmbito escolar.

Nesse sentido, como já mensurado pelo Relatório Delors (1996), uma das necessidades que se colocam para os sistemas educativos diz respeito ao conceito de "aprender juntos", que, apoiado em outros três pilares (aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a ser), estipula um importante marco de análise para todos os países, demarcando a importância da convivência entre pares para a consecução da práxis educativa.

Desta maneira, fica evidente que não basta que os sistemas escolares ensinem e capacitem seus mestres para o desenvolvimento planejado de um currículo escolar, mas que também assumam que a convivência é parte essencial da escola, o que se constitui em premissa para o desenvolvimento qualitativo das relações em face da organização escolar, uma vez que é por meio do intercâmbio entre os diferentes e das diferenças que nos humanizamos e criamos possibilidades para a construção de vínculos saudáveis e democráticos.

A aplicabilidade desta avaliação analítica, a partir da estruturação de protocolos validados (questionários) ou procedimentos de análise como grupos de discussão (grupos focais), entrevistas, observação etc., pode possibilitar contemplar as diversas dimensões da escola e efetivar um trabalho pautado nas necessidades de aperfeiçoamento das relações que se coadunam naquele espaço, respeitando-se, portando, as especificidades de cada instituição, fator este que garantirá que as demandas estão sendo direcionadas ao atendimento das peculiaridades de cada comunidade escolar.

Nessa direção, a impositividade do clima escolar como mecanismo de análise da qualidade das relações promove a capacidade de reconhecer este fenômeno como parte indissociável dessa instituição (Cohen; McCabe; Michelli; Pickeral, 2009), o que, por sua vez, favorece a capacidade de avaliar as condições objetivas que se colocam de maneira multidimensional ao trabalho escolar em suas mais diferentes esferas, sejam estas de cunho pedagógico, de convivência, ou mesmo aquelas que tenham por premissa a verificação da vitimização entre pares.

Por sua vez, a concepção da avaliação do clima escolar se intensifica, tendo em vista que se parte do pressuposto que as relações escolares não podem ser compreendidas a partir de convenções esquemáticas, ou predeterminadas, dada a sua especificidade dinâmica, sendo necessária, portanto, a amplificação do olhar dos sujeitos por meio de uma análise criteriosa do que se estabelece no ambiente organizacional da escola.

Para tanto, torna-se relevante analisar essa instituição sob o aspecto conjuntural, de modo a verificar como as ações dos sujeitos interferem na dinâmica dela, sendo preciso instrumentalizar o olhar,

ou melhor, buscar subsídios para que a avaliação desse espaço esteja focada a partir de "lentes de análise", onde se torna possível perceber os principais êxitos, bem como as demandas de melhoria para a escola. Assim, torna-se imperativo estipular dimensões que visam nos auxiliar nessa tarefa de "enxergar" as diferentes relações protagonizadas no espaço da escola.

Embora esta noção das dimensões enquanto suporte para se pensar a escola numa perspectiva global seja uma das condições para se ter acesso a gama de multiplicidades da escola, ainda não há um consenso em torno das dimensões que devem ou não imperar na análise, ficando a cargo dos pesquisadores a estruturação de relações que dialoguem com a teoria empregada em suas análises.

Nesse livro, adotamos a perspectiva sociocrítica difundida por Brunet (1995), alicerçada nos parâmetros teóricos de Dubet (1994) no que diz respeito à experiência dos sujeitos na escola, tendo como prisma uma visão humanista das relações interpessoais. Assim, compreendemos ser necessário ratificar as diferentes vozes que advêm da escola e interpretá-las à luz das transformações sociopolíticas contemporâneas, uma vez que compreendemos que esse espaço sofre interferências do ambiente onde está localizado, o que produz em si diferentes contextos de representação social.

Desta maneira, além dos elementos intrínsecos aos sujeitos e sua visão sobre a escola, valorizamos a "decomposição" analítica desse olhar, de modo a localizá-lo em determinado espaço(tempo) sociocultural, reafirmando nossa posição de que contemplar a análise das relações da escola envolve a busca de sentidos mais amplos que tem como protagonistas os sujeitos inseridos na dinâmica da instituição escolar. Tal pressuposto condiz com os princípios da sociologia da experiência, tendo em vista que esta se coaduna com "[...] combinação de lógicas de ação que ligam o ator a cada uma das dimensões do sistema. O ator é obrigado a articular lógicas de ação diferentes, e é a dinâmica gerada por esta atividade que constitui a subjetividade do ator e sua refletividade" (Dubet, 1994, p.107).

Assim, tendo como paradigma os referenciais do clima escolar, e tomando por base uma revisão da literatura na área, enfatizaremos

neste livro a necessidade de levar em consideração sete dimensões para a compreensão do espaço da escola:

1. Relações de poder: trata das relações que são convencionadas no cotidiano de professores e estudantes em sala de aula, buscando avaliar como estas são desenvolvidas no cotidiano escolar.
2. Processos de interação: diz respeito à qualidade das interações e dos processos dialógicos que são processadas no âmbito escolar.
3. Relações com o conhecimento: busca refletir sobre o conhecimento oferecido nas escolas e seu o grau de relevância para os estudantes. Busca-se analisar a validade e grau de importância dos saberes que são oferecidos pela escola.
4. Processo de tomada de decisão: trata dos processos de decisão e dos mecanismos que se colocam à disposição dos sujeitos escolares para que estes participem das deliberações institucionais que, em tese, devem ser baseadas no pressuposto da gestão democrática.
5. Infraestrutura e equipamentos: está relacionada à noção de qualidade do ambiente físico e dos materiais didáticos, buscando compreender como esta dinâmica afeta o trabalho educativo e, por extensão, a atividade de aprender.
6. Processos de controle externo: visa perceber as nuances do controle externo, oriundo das deliberações via secretarias estaduais/municipais de educação que se impõem às escolas e como isso afeta a organização dessa instituição e o modo como os sujeitos a compreendem.
7. Relações com a comunidade e seu entorno: visa perceber o papel desempenhado pelos pais e a comunidade no direcionamento escolar a partir da percepção dos envolvidos no espaço escolar.

O intento, nesse sentido, é protagonizar uma discussão sistemática a respeito do clima escolar, levando em consideração as dimensões apresentadas como forma de levantar indicadores que

favorecem os processos de convivência e trocas entre pares, assim como a identificação das questões relacionais que precisam ser melhoradas para que a comunidade escolar esteja mais integrada com o projeto de escola da instituição.

Desta maneira, a discussão teórica aqui proporcionada se justifica pela necessidade de se articular nas escolas uma cultura de avaliação que extrapole a abstração de dados censitários sobre a aprendizagem, abrindo possibilidades para pensar a importância do diagnóstico preciso da qualidade das relações entre os sujeitos escolares, como mecanismo de prevenção às situações de disruptividade.

Assim, pensar na melhoria das condições que afetam a convivência e que, por vezes, passam despercebidos pelos sujeitos escolares é fator relevante e fomenta a possibilidade de as instituições escolares criarem possibilidades de ação diante dos desafios evidenciados por meio da análise de seu clima escolar.

O livro encontra-se organizado em três capítulos. No primeiro momento, destaca-se o desenvolvimento histórico do constructo do clima escolar, de modo a demonstrar os principais paradigmas, os estudiosos que se vincularam ao tema, bem como as modificações que foram se processando ao longo da história. Há, portanto, uma reflexão sobre o protagonismo assumido pela análise de clima em um contexto gerencial, e como isso se desenvolveu até as formas escolares. Além disso, explicitam-se as diferenças existentes entre os termos "cultura escolar" e "clima escolar" de maneira a propiciar uma delimitação circunstanciada a respeito do tema. Ressalta-se o estudo de diferentes dimensões a respeito do clima organizacional da escola, de maneira a observar as formas e tradições, assim como as principais contribuições para o aprimoramento do termo.

No segundo capítulo, expõem-se as dimensões que configuram o cerne da presente proposta, articulando-as a uma análise teórica de modo a fundamentar sua validade para utilização em diferentes contextos escolares. Busca-se, nesse sentido, favorecer reflexão sobre quais aspectos podem ser evidenciados a partir da utilização das dimensões aqui preconizadas.

No terceiro capítulo, discutimos as possibilidades teórico-metodológicas compatíveis com a avaliação do clima escolar, apontando possibilidades de pesquisa a partir da utilização das dimensões estruturadas neste livro. Nesse sentido, estimula-se a compreensão da escola a partir de aspectos salutares, impulsionando o papel da pesquisa no âmbito das relações sociais e, por extensão, no âmbito da convivência entre pares como possibilidade de análise da organização escolar.

Espera-se que o leitor possa compreender os processos históricos engendrados a partir da construção do termo clima escolar, assim como as diferentes dimensões que são enfatizadas neste livro. Desta maneira, objetiva-se fundamentalmente que essa discussão possa ser amplificada e que as dimensões de análise aqui ressaltadas possam colaborar para que mais instituições escolares possam avaliar-se, possibilitando assim verificar seus pontos positivos e os aspectos sociais que merecem ser desenvolvidos. Espera-se também que outros pesquisadores e interessados pelo tema se envolvam com a abordagem de análise do clima escolar e construam, junto conosco, possibilidades analíticas para tornar essas pesquisas mais acessíveis e voltadas à solidificação de uma educação mais justa, aberta, plural e democrática.

1
Clima escolar:
propostas de análise para a escola

O clima escolar é compreendido como sendo o conjunto de percepções que os sujeitos julgam a respeito do ambiente que compartilham, refletindo, dessa forma, as condutas, qualidade das relações que são travadas no cotidiano dessa instituição, bem como o conjunto de experiências e expectativas que são compartilhadas por esses sujeitos (Ortega; Del Rey, 2004). Trata-se, nesse sentido, de elementos que não podem ser demonstrados à primeira vista, mas que são sentidos e compartilhados pelo grupo. São sensações que se constroem em relação ao ambiente.

A impositividade do clima escolar como mecanismo de análise da qualidade das relações promove a capacidade de reconhecer esse fenômeno como parte indissociável dessa instituição (Cohen et al., 2009), o que, por sua vez, favorece a capacidade de avaliar as condições objetivas que se colocam de maneira multidimensional ao trabalho escolar em suas mais diferentes esferas, sejam estas de cunho pedagógico, de convivência, ou mesmo aquelas que tenham por premissa a verificação da vitimização entre pares.

Por sua vez, a concepção da avaliação do clima escolar como agente de análise do ambiente se intensifica, tendo em vista que se parte do pressuposto que as relações escolares não podem ser compreendidas a partir de convenções esquemáticas ou predeterminadas,

dada a sua especificidade dinâmica, sendo necessário, portanto, a amplificação do olhar dos sujeitos por meio de uma análise criteriosa do que se estabelece no ambiente.

Consequentemente, a alusão ao clima escolar deve fomentar a possibilidade de se averiguar como os indivíduos se percebem ao fazer parte da organização e, na mesma medida, como essa noção é compartilhada no ambiente em pauta. Nessa acepção, avaliar a qualidade das relações de convivência, bem como os padrões de comportamento que influenciam a possibilidade de melhora destas, torna-se o centro irradiador de sua análise.

Neste primeiro capítulo, pretendemos expor o desenvolvimento histórico desta temática, demostrando os principais instrumentos, reflexões protagonizadas, além dos principais teóricos que contribuem para a compreensão deste fenômeno.

1.1 Revisão do conceito de clima escolar

> *Ao tentar determinar as causas do comportamento de um indivíduo em situação de trabalho, depressa se constata que a análise baseada exclusivamente em aspectos pessoais se torna caduca e incompleta, sendo necessário alargar a pesquisa ao ambiente de trabalho. São os atores no interior de um sistema que fazem da organização aquilo que ela é. Por isso, é importante compreender a percepção que estes têm da sua atmosfera de trabalho, a fim de se conhecerem os aspectos que influenciam o seu rendimento*
>
> Brunet (1995, p.125)

Perceber a escola como instituição dinâmica que personifica em si padrões de mudança instigados pelos sujeitos que a compõem tem sido um desafio epistemológico que se coloca diante da pesquisa educacional, oferecendo-se, nesse sentido, possibilidades para uma interpretação acurada das práticas desenvolvidas no ambiente

escolar. Desse modo, adentrar essa realidade requer um olhar instrumentalizado para os diferentes sujeitos que compõem a escola, de maneira a analisar como se articulam, se relacionam, se apropriam do espaço, bem como identificam a função social dessa instituição em suas vidas.

Tal análise da realidade instiga reflexões acerca de seu próprio caráter, uma vez que se torna necessário pensar as lógicas da experiência social dos sujeitos (Dubet, 1994, p.93-100) a partir de dispositivos técnicos coerentes e sistematicamente focados na identificação das condutas, o que implica na necessidade de assumir a avaliação do clima escolar como fator indispensável para a obtenção de tais dados.

Não obstante, é possível perceber um esforço para a verificação dos padrões de experiências das pessoas desde os reformadores da escola, em que se destaca o reconhecimento de que as instituições dirigidas ao ensino possuem uma atmosfera psicossocial diferenciada, e que, portanto, tal situação afeta o modo como os sujeitos se relacionam. Assim, se para Dewey (2007, p.224) a questão central para o desenvolvimento de uma boa relação e, por consequência, um ambiente de aprendizagem mais positivo se resguardava na necessidade de haver entre professor e estudante a construção de elos democráticos, instigando-se a polidez do caráter e o consequente desenvolvimento das virtudes, para Horace Mann (1963, p.120-121) a convivência respeitosa nas instituições escolares se daria a partir do estabelecimento de valores éticos que tivessem como princípio o entendimento do outro com base na não violência entre pares. Ambos os estudiosos, cada qual com um olhar específico, refletem e potencializam uma discussão a respeito do convívio respeitoso na escola, mas não abordam as interferências de tais elementos no clima da instituição.

Em um contexto histórico, o primeiro estudo que buscou caracterizar as nuances do clima e sua relação com a administração escolar foi desenvolvido pelo diretor da escola nº 85 em Brooklyn, Nova York: Arthur Cecil Perry, em 1908. Em seu livro *The management of a city school* [A gestão de uma escola da cidade], o autor afirma que

a variável do clima afeta os alunos e sua aprendizagem, destacando a importância dessa relação para o encorajamento dos estudantes. Perry (1908, p.303, tradução nossa) assinala que:

> Embora seja completamente impossível reduzir a qualquer relação matemática a extensão de quais os alunos que são afetados pela qualidade do seu ambiente material, no entanto, deve-se admitir que eles são distintamente influenciados por essa dinâmica, e que se torna um dever da escola fornecer algo mais do que mera "adaptação ao meio".[1]

Nesse sentido, esta relação que se efetiva na instituição escolar deve ser compreendida de forma diferenciada, levando-se em conta as características individuais que mobilizam as diferentes expectativas em relação ao ato educativo, uma vez que este é intencional, bem como as formas pelas quais esse processo se torna um elemento constitutivo da análise escolar. O autor ainda propõe, como mecanismo de decomposição da realidade, o conceito oriundo do francês *esprit de corps*, que diz respeito a um "espírito de equipe", "espírito de grupo", que para Perry (1908, p.304) demonstra a consolidação de uma consciência coletiva capaz de mobilizar os sujeitos para a construção de uma atmosfera de pensamento positivo em relação à escola.

Para ele, tal alegoria seria o alicerce para a consolidação de questões como o orgulho em pertencer à instituição, assim como potencializaria a influência dos alunos mais velhos sobre os mais jovens, garantindo-se, portanto, a articulação de uma tradição escolar.

Para a manutenção da garantia do *esprit*, o autor aponta possibilidades metodológicas que deveriam ser desenvolvidas pelos administradores de escola, tais como: "o uso efetivo de assembleias, exposições de estudantes, fóruns de discussão, celebrações de dias

---

1 *"Although it is quite impossible to reduce to any mathematical ratio the extent to which pupils are affected by the quality of their material environment, nevertheless it must be admitted that they are distinctly influenced by their surroundings, and that it becomes a duty of the school to provide something more than mere "housing'."*

especiais incluindo aniversários" da mesma maneira que impulsiona a difusão de "[...] organizações estudantis, jornais estudantis e programas atléticos que contribuem para o espírito comum da escola"[2] (Freiberg, 1999, p.2, tradução nossa).

No entanto, este arcabouço empírico esbarra na ininteligibilidade de como proceder à análise do clima da escola, uma vez que não propõe os caminhos a serem traçados para a verificação das condutas, restringindo-se tal tarefa a uma certa percepção administrativa, reforçando o paradigma do perfil do diretor como gerente profissional responsável pela implementação de uma administração eficiente nas escolas. De acordo com Kafka (2009, p.323, tradução nossa), os gestores americanos:

> [...] conseguiram elevar seu *status* e autoridade estabelecendo-se como líderes locais. Embora as obrigações iniciais da comunidade se limitassem a notificar os pais da frequência e desempenho dos alunos, [...] no final do século XIX, os diretores tinham organizado clubes de mães e articulavam funções sociais para ganhar apoio e confiança dos pais. Os diretores de Nova York começaram a realizar atividades precursoras como "noites de volta às aulas", ou as escolas abertas em 1904, organizando seminários sobre áreas temáticas que vão da geografia ao treinamento manual [...] Em meados de 1900, os diretores estavam estendendo seu alcance além dos pais e se envolvendo em serviços sociais e de saúde locais – como sociedades para crianças indigentes.[3]

---

2 *"[...] the effective use of assemblies, student exhibitions, discussion forums, celebrations of special days including birthdays, student organizations, school journals, and athletic programs that all add to common spirit of the school."*

3 *"[...] were able to raise their status and authority by establishing themselves as local leaders. Although their initial community obligations were confined to notifying parents of student attendance and performance, [...] the late 1800s principals had organized mother clubs and social functions to gain support and trust from parents. Principals in New York began holding precursors to today's "back-to-school nights" or school open houses in 1904, running seminars on subject areas ranging from geography to manual training [...] By the mid-1900s, principals were extending their*

Observa-se, nesse sentido, que a prática de analisar a estrutura escolar e propor ações que tivessem por intuito a melhoria das relações nesse espaço estava muito alinhada com a necessidade de aproximação com a comunidade escolar, de maneira a reforçar o *status quo* perante os sujeitos, arregimentando-os a um projeto de escola que lhes proporcionasse identificação com os preceitos institucionais. Por outro lado, a constante intervenção administrativa a partir da proposta de preservação de uma imagem zelosa, capaz de garantir não apenas os rudimentos da aprendizagem, mas também uma integração entre corpo docente e estudantes, se tornara indissociável para se pensar a escola desse período e esta primeira proposta de análise de seu clima.

A preocupação por esta "atmosfera psicológica" que paira sobre as diversas instituições no início do século XX traduz uma resposta direta dos setores produtivos, que começaram a se questionar sobre os meios mais persuasivos para tornar os sujeitos eficientes. Tal perspectiva administrativa incorpora-se no rito de análise das organizações, tornando-se uma baliza essencial para a verificação dos processos de mudança, fator que possibilitou a adoção de estratégias para a garantia de uma gestão aprimorada.

Follett argumenta que o desafio de todas as entidades, sejam estas empresariais ou não, tem relação com a necessidade de se manter relações harmoniosas e dinâmicas, fato que, de acordo com a autora, não se mostrava um "surto inútil de incompatibilidades, mas um processo normal pela qual se registram diferenças socialmente valiosas para o enriquecimento de todos os envolvidos"[4] (Follett, 1924, p.301, tradução nossa).

A despeito de representar sua opção por enxergar as relações de trabalho a partir das lentes psicológicas, suas teses contribuem, de certa forma, para a continuidade dos preceitos estabelecidos pela escola clássica, uma vez que compreende a "existência de princípios

reach beyond parents and becoming involved in local social and health services–such as societies for indigent children."

4 *"It is possible to conceive conflict as not necessarily a wasteful outbreak of incompatibilities, but a normal process by which socially valuable differences register themselves for the enrichment of all concerned."*

gerais aplicáveis tanto à indústria como a qualquer outra forma de organização" (Karoshi, 2010); dessa maneira, estabelece quatro princípios gerais para a articulação de uma administração pautada nas necessidades da organização:

> 1) *Contato direto*: recomendava a presença direta de chefes e gerentes nos locais onde o trabalho se realizava.
> 2) *Planejamento*: recomendava a participação de todos os envolvidos numa ação desde o momento em que era planejada.
> 3) *Relações recíprocas*: todos os elementos de um conjunto deveriam estar inteiramente inter-relacionados.
> 4) *Processo contínuo de coordenação*: toda decisão é um momento de um processo. Ela se torna importante no contexto desse processo. Uma pessoa deve ser considerada importante na medida em que intervém para a tomada de decisão, dentro de um processo geral, e não porque ocupa determinada posição na hierarquia. (Karoshi, 2010.)

No quarto princípio, observa-se a tentativa de colocar empregador e empregado no mesmo patamar, de modo que pudessem responder às demandas impostas pela produção sem que houvesse a observância de diretrizes exclusivas a determinados grupos. Ambos, em cada contexto, deveriam organizar as ordens e o modo como elas se efetivariam na prática. Tal lógica gerou o conceito "lei da situação", em que se permitiria a "unidade e integração nos locais de trabalho, na medida em que uma pessoa não daria ordens à outra, mas ambas receberiam ordens da situação" (Karoshi, 2010).

Entretanto, a harmonização proposta pela autora desconsidera as diferenças de hierarquia entre os sujeitos, bem como os papéis sociais assumidos no bojo das relações de trabalho, dando uma falsa impressão de que há nas organizações uma horizontalidade nas trocas sociais. Nesse âmbito, embora contribua para se pensar o "lado humano da administração", rompendo com o cientificismo de Taylor,[5]

5 De acordo com Hoy e Miskel (2015, p.9), "Frederick Taylor, o pai da gestão científica, buscou maneiras de usar as pessoas com eficácia nas organizações

sua análise não demonstra, tampouco aprofunda o impacto existente entre as condições reais, ficando essas trocas no âmbito das ideias.

Enquanto Follett (1924) se envida na proposta de pensar meios para uma integralização entre classes e grupos de pessoas nas instituições, Elton Mayo tenta compreender os fatores que mobilizam os sujeitos a produzir e compartilhar em grupo a partir de seus experimentos em Hawthorne, Chicago (de 1927 a 1932). Inicialmente pensados para perceber uma possível associação entre a qualidade e quantidade de iluminação com a eficiência na produção, os estudos apontaram uma dinâmica do comportamento dos funcionários ainda inexplorada pela literatura da época, questionando-se, nesse sentido, os "pressupostos básicos dos engenheiros humanos e dos gestores científicos" (Hoy; Miskel, 2015, p.15).

Ao analisar que os resultados dos experimentos não demonstravam alteração significativa em seus padrões de produtividade, houve uma busca pelo sentido da ação daqueles sujeitos, relação que só pode ser investigada a partir da observação dos grupos informais criados no bojo das organizações, onde aspectos como a camaradagem e a amizade começaram a interferir nas relações de trabalho. Assim, "quem trabalhava muito era considerado um pé-de-boi[6] cuja alta produtividade ameaçava o nível salarial. Quem trabalhava

---

industriais. A formação e experiência de Taylor como funcionário, escriturário, operador de máquina, supervisor, chefe de projetos, e, finalmente, engenheiro-chefe reforçaram sua convicção de que os indivíduos poderiam ser programados para serem máquinas eficientes. A chave para a abordagem da gestão científica reside na metáfora da máquina. [...] Seus estudos de tempo e movimento almejavam ampliar os limites físicos dos trabalhadores e descreviam o método mais rápido para executar determinada tarefa. Eles acreditavam que, ao estudar sistematicamente uma tarefa e cronometrar o tempo para executar várias tarefas, seria possível determinar o modo mais eficaz de completar a tarefa".

6 A respeito desta questão, o filme *A classe operária vai ao paraíso* (1971), dirigido por Elio Petri, expõe as contradições do sistema produtivo a partir de seu protagonista Lulu Massa, funcionário altamente eficiente que é utilizado como parâmetro para justificar a necessidade de um maior empenho na produtividade dos demais trabalhadores. Destacam-se na trama os impasses de relacionamento entre pares na linha de produção, assim como os efeitos psicológicos desencadeados pelo trabalho excessivo e insalubre.

pouco incorria na ofensa igualmente grave e informal da desídia" (Hoy; Miskel, 2015, p.14). Desta forma, as atitudes dos grupos informais criados entre os diferentes extratos de funcionários serviram para demonstrar que muitas atividades desenvolvidas nas organizações contrariavam as prescrições de seus cargos por meio de um controle interno, o que significará para Roethlisberger (1996) que "pouco pode fazer um contrato de trabalho para tornar possível a cooperação". Observa-se, deste modo que:

> O grupo de trabalho fazia comprimir o respeito pelas normas informais por meio de ostracismos, sarcasmos e investidas para pressionar os membros que se desviavam. Um mecanismo para forçar a conformidade era dar um soco rápido e seco no antebraço. O golpe não chegava a machucar, nem era essa a intenção; era um gesto simbólico do descontentamento do grupo [...] A maior parte do trabalho era feita pela manhã. Os trabalhadores mais rápidos simplesmente diminuíam seu ritmo mais cedo ou relatavam menos trabalho do que realizavam, no intuito de economizarem produção para os dias mais lentos. (Hoy; Miskel, 2015, p.14-15.)

Os estudos de Mayo, a partir da perspectiva da teoria das relações humanas, impõe a compreensão das lógicas elementares que estruturam a experiência dos sujeitos num ambiente teoricamente opressivo e desarticulado, promovendo uma ressignificação para estas práticas, que, sobre o prisma analítico de Dubet (1994, p.111), "não são apenas orientações normativas, elas são também definidas por relações sociais". O chamado "efeito Hawthorne" diz respeito à consequente valorização e replanejamento de posturas ocasionadas por meio dos experimentos conduzidos em Chicago, tendo em vista que os participantes da pesquisa se sentiam respeitados por poderem emitir opinião sobre aspectos com os quais concordavam pouco na estrutura da organização do trabalho.

Nesse sentido, tal descoberta oportunizou um novo olhar para as relações de trabalho, uma vez que, ao passo em que se sentiam valorizados, os trabalhadores, inseridos cada qual em seus grupos

informais, passavam a produzir mais por conta de haver o estabelecimento de uma identificação com os preceitos administrativos da instituição. Para Roethlisberger, colaborador de Mayo nos experimentos de Hawthorne, é preciso que o empregado perceba em seu trabalho uma função social, uma racionalidade que possa ser configurada como uma motivação para exercer seu ofício, pois, ao contrário, a atividade que "tem de dedicar à maior porção de sua vida se torna despida de todo o sentido e significação humanos" (Roethlisberger, 1996, p.478-479).

Embora os experimentos demonstrem a possibilidade de uma valorização dos trabalhadores, e se aproxime de uma visão horizontalizada da realidade, eles não rompem com a autoridade administrativa, uma vez que a incumbência de ouvir, diagnosticar e implementar os processos de mudança implica a mínima participação dos sujeitos, diferente do proposto por Follett (1924), resguardando à instituição acesso aos dados para tornar os trabalhadores adaptáveis ao meio, convertendo-os, por extensão, em mais uma maquinaria da cadeia produtiva. Nessa direção, críticos do movimento de Mayo destacam que a "a preocupação com os trabalhadores não era autêntica; em vez disso, a gestão a usava como ferramenta ou estratégia para manipular subordinados" (Hoy; Miskel, 2015, p.15).

Outro aspecto negligenciado diz respeito aos fatores externos que mobilizam a motivação dos sujeitos dentro da instituição. Tanto a gestão científica quanto a teoria das relações humanas consideravam as instituições sociais como sistemas fechados, isto é, isolados do mundo exterior, e tal percepção aglutina em si alguns problemas no que diz respeito à desconsideração do trabalhador como sujeito que está historicamente inserido em um grupo social.

Contrariamente, no âmbito educacional, os estudos de Mayo tiveram impacto positivo no que tange à questão da administração democrática, principalmente a partir da década de 1940 e início dos anos de 1950, mas essa relação se restringiu mais a uma retórica em relação às necessidades de aplicação do lema do que propriamente um código de ação nas unidades escolares em torno da questão (Hoy; Miskel, 2015, p.15). Em vista disso, tal teoria, ao propor uma

reflexão sobre os impactos da ação dos sujeitos inseridos em grupo, demonstrou a validade de se perceber dimensões que até o momento ou haviam sido tratadas de maneira superficial, ou ainda não tinham recebido oportunidade para o seu desenvolvimento.

As descobertas de Mayo estrugiram no meio educacional, uma vez que os pesquisadores da área perceberam que tais associações poderiam ser interiorizadas pela escola, tendo em vista que esta é uma organização social que carrega consigo seus pontos de discrepância e especificidades que lhe são próprias. Como resultado, essas instituições começaram a considerar não apenas as conexões entre o comportamento das pessoas e do ambiente externo em que se encontram, mas também atribuíram importância para as relações existentes entre o estilo de gestão e as condutas dos sujeitos inseridos no grupo.

Kurt Lewin[7] observou que o gerenciamento político social determinava o clima social da equipe, que, por sua vez, afetava como os funcionários trabalhavam. Tratava-se, nesse sentido, do início de uma sistematização mais contundente a respeito do clima organizacional, que mais tarde teve impacto na formulação de propostas condizentes com a análise específica do clima escolar.

Os primeiros estudos que versavam sobre a questão do clima escolar, apontando possibilidades para sua análise e consequente interpretação, surgiram na segunda metade do século XX, sendo os instrumentos utilizados em outras organizações adaptados para esse

---

7 Conjuntamente com Ronald Lippett e outros colegas, Kurt Lewin foi capaz de verificar a existência de três tipos de liderança: a *autoritária* (autocrática), a *participativa* (democrática) e a *delegativa* (*laissez-faire*). O primeiro diz respeito a uma conduta que perpetua a visão de um chefe que é responsável por ditar as regras e encaminhamentos sem oportunizar espaço para discussão no grupo, uma vez que há a crença de que as opções corretas devem ser tomadas tendo em vista a posição hierárquica na estrutura administrativa. O segundo tipo tem relação com uma conduta de administração mais aberta, em que o líder convida todos a participarem dos processos decisórios pois enxerga que sua ratificação e poder estão baseados na credbilidade investida pelo grupo. O terceiro tipo tem como princípio uma comunicação mais indireta, delegando funções e deixando o processo de decisão nas mãos do grupo (IEFP, 2019).

espaço. Nesse sentido, o conceito de clima sofreu diversas alterações que visavam incorporar um sentido completo a respeito de sua finalidade. Para Tagiuri (1968, p.23), o clima tem relação com uma gama de princípios, bem como "[...] determinada configuração de características duradouras envolvendo ecologia, meio, sistema social e cultura" que forneceriam bases para sua análise da mesma maneira que "[...] a configuração particular de características pessoais constitui uma personalidade".

Tais características, de acordo com o autor, consistem em elementos que são relativamente permanentes e descrevem o ambiente interno da organização:: a) sendo percebidos pelos membros que compõem a estrutura dela; b) afetando o comportamento deste grupo; c) oportunizando a possibilidade de se refletir sobre os atributos da organização, bem como podendo ser quantificados, diferentemente daquilo que Perry (1908) nos indicava cinquenta anos antes.

Nesse aspecto, Tagiuri, ao analisar o conceito de clima desenvolvido por Forehand e Gilmer, os quais defendem que esta dinâmica tem relação com um "conjunto de características que descrevem uma organização" e que esta "influencia o comportamento dos indivíduos[8]" (Forehand; Gilmer, 1964, p.362, tradução nossa), difere dos autores dizendo que essa definição "ainda dá excessiva atenção à organização como um todo e não dá ênfase suficiente às percepções dos membros da organização" (Tagiuri, 1968). Isso se torna um problema para a análise das práticas locais, tendo em vista que, como já observado por Elton Mayo, as influências emocionais desencadeadas em grupo se sobrepõem em alguns casos às determinações regimentais, conjuntura esta que determina a necessidade de o ambiente ser interpretado pelos membros da organização (Santos, 1999, p.28-29).

---

8 *"We shall use the term in this paper to refer to the set of characteristics that describe an organization and that (a) distinguish the organization from other organizations, (b) are relatively enduring over time, and (c) influence the behavior of people in the organization. These defining properties were chosen in the effort to focus discussion upon features of organizational variation that are amenable to specification, measurement, and incorporation into empirical research."*

Imbróglio semelhante é demonstrado por Dubet (1994) quando salienta a importância da experiência social dos sujeitos em contraposição às regras preestabelecidas pelo fato social de Durkheim. O autor nos sugere que as organizações, as regras, assim como as ações definidas anteriormente, produzem pouco efeito sobre a prática dos sujeitos, que definem seus sentidos a partir das lógicas de ação. Tal situação não incorre no artificialismo das relações, a partir da tácita negação das estruturas anteriores. Ao contrário, e para além disso, o autor nos demonstra que a simples presença desses elementos não mobiliza os sujeitos a ratificá-los, tendo em vista que "a unidade da experiência social não é dada, ela provém de um trabalho do indivíduo que põe em relação várias lógicas da ação" (Dubet, 1994, p.264). Assim, explicita que:

> [...] o problema posto ao indivíduo não é, na sua natureza, diferente daquele que se põe a uma formação social que já não é uma sociedade no sentido clássico do termo: como construir um princípio de unidade a partir do momento em que este já não é dado pelo caráter natural da sociedade? (Dubet, 1994, p.264-265.)

No tocante a essa questão, pensar a sociedade e, como resultado, as práticas dos sujeitos perante as organizações requer a análise de que suas ações são desencadeadas por relações sociais, e tal articulação reside naquilo que Weber teoriza como "potência", ou seja, as trocas são em si uma necessidade que se coloca para que os diferentes indivíduos possam se relacionar, e só se tornam legítimas na medida em que há a existência de um equilíbrio.

Por essa razão, as relações sociais são definidas por Weber em termos de legitimidade, quer dizer, de capacidades não diretamente forçadas a se fazerem aceitar a potência associada a todas as relações que são desenvolvidas, mas de perceber nestas um agente catalisador que mobiliza ação dos sujeitos, articulando-se a um objetivo comum (Dubet, 1994, p.110).

Consequentemente, a alusão ao clima deve fomentar a possibilidade de se averiguar como os indivíduos se percebem ao fazer parte

da organização e, na mesma medida, como esta noção é compartilhada no ambiente em pauta. Nessa acepção, avaliar a qualidade da vida organizacional, bem como os padrões de comportamento que influenciam a possibilidade de uma melhora nas relações, torna-se o centro irradiador da análise, uma vez que, de acordo com Campbell et al. (1970 apud Santos, 1999, p.29):

> Trata-se de um conjunto de atributos específicos de uma organização em particular, que pode ser influenciado pela forma como esta organização lida com seus membros e seu ambiente. Para cada indivíduo dentro da organização, o clima assume a forma de um conjunto de atitudes e expectativas que descrevem a organização em termos tanto de características estáticas (tal como o grau de autonomia), como variáveis comportamentais de resultado ou eventos de saída.

Ocorre que o clima é encarado pelos autores como movimento de análise situacional, particularmente ligado às avaliações individuais, e compõe, dessa forma, uma unidade de verificação da conjuntura no ambiente corporativo. Insere-se aí a percepção em relação às práticas e políticas administrativas que concorrem como atributos decisivos para se verificar o padrão das condutas dos sujeitos na organização, fator este corroborado por Santos (1999, p.30) quando salienta que tal movimento se refere a uma "descrição situacional medida de forma perceptiva".

Assim, de acordo com Paula e Silva e Bris (2002), podemos identificar o movimento de dois grupos em torno desta questão: os estruturalistas e os humanistas. O primeiro grupo de pensadores identifica que a existência do clima só se efetua a partir de particularidades objetivas presentes no contexto de trabalho, dando relevância a aspectos como o "tamanho da organização, a centralização ou descentralização na tomada de decisões, o número de níveis hierárquicos e autoridade, o tipo de tecnologia que utiliza, a regulação do comportamento individual, etc." (Paula e Silva; Bris, 2002, p.24). Observa-se, nesse sentido, uma pífia consideração do indivíduo nesse processo, visto que o sujeito não se molda como "categoria"

central da análise do clima organizacional, fixando-se apenas em aspectos estruturais de natureza objetiva.

Já os humanistas percebem que o clima é a soma das percepções globais incorporadas nas instituições a partir do intermédio direto dos sujeitos e que, dessa forma, possibilitam uma reflexão acerca da "interação entre as características pessoais do indivíduo e as da organização" (Paula e Silva; Bris, 2002, p.24). Em vista disso, apontamentos como o de Schneider são ilustrativos no que diz respeito a essa lógica, dado que o autor compreende o clima como sendo "uma percepção generalizada que o indivíduo forma da organização, e que é resultante de experiências vivenciadas por ele neste ambiente (Schneider apud Santos, 1999, p.31).

Tais contribuições reforçam a importância do clima, considerando-o um mecanismo de análise da realidade, possibilitando-se uma abertura para a verificação das condutas, processos, padrões de interação presentes nas instituições, assim como os rituais que potencializam a ação dos sujeitos. Paula e Silva e Bris (2002, p.25-26) afirmam que tais elementos objetivos podem ser identificados como caminhos para se refletir a ação coordenada nas organizações e estruturam, a partir da contribuição de teóricos humanistas, o reconhecimento de particularidades em relação ao clima organizacional – dentre elas, destaca-se que:

> a) O clima diferencia as organizações; b) É uma qualidade relativamente persistente do ambiente; c) Baseia-se e vê-se afetado por componentes objetivos (estruturais, pessoais e funcionais) das organizações; d) É construído subjetivamente: são as pessoas que interpretam a natureza das condições objetivas; e) Essa construção subjetiva pode ser analisada tanto a título individual como a título coletivo (como visão compartilhada de circunstâncias organizacionais); Afeta tanto as condutas e atitudes individuais como as coletivas.

Percebe-se a preocupação em caracterizar o clima das organizações em conformidade com a soma de diversas variáveis que concorrem, cada uma a seu modo, para compreender a realidade. Nessa

acepção, um dos pilares para a identificação disso se ampara no fato de que, mesmo com suas peculiaridades, funções, organização e componentes estruturais padronizados, uma escola nunca terá um clima idêntico à outra. Cada instituição, a partir dos indivíduos que a compõem, é um microssistema único que carrega as características e marcas das pessoas que participam da construção desse espaço.

Desse modo, a simples intenção de replanificar ações implementadas em outras unidades escolares sem o necessário trabalho de análise de sua materialidade incorre no risco de insucesso, dadas as particularidades existentes em cada comunidade escolar. O diagnóstico de clima, nesse sentido, oferece-se como possibilidade para se analisar, perceber interferências relativas aos problemas e replanejar a ação nessas unidades. Em vista disso, Hoy e Miskel (2015, p.189-190) concluem que:

> O clima escolar é [...] um conjunto de características internas que distingue uma escola de outra e influencia o comportamento dos membros de cada escola. [...] é uma qualidade relativamente duradoura do ambiente escolar que é experimentada pelos participantes, afeta seu comportamento e se baseia em suas percepções coletivas sobre o comportamento nas escolas. A definição de clima organizacional como um conjunto de características internas é semelhante em alguns aspectos às primeiras descrições da personalidade [...].

Esta personalidade própria condiz com os traços que são determinantes na identificação das características básicas de uma instituição. Trata-se de elementos que não podem ser demonstrados à primeira vista, mas são sentidos e compartilhados pelo grupo. São sensações que se constroem em relação ao ambiente. Daí existirem equipes de trabalho nas quais se desenvolve um desânimo generalizado e outras nas quais a cooperação e o diálogo são efetivos, o que nos motiva a investigar os processos que recobrem a questão da convivência entre pares na instituição escolar, de modo a possibilitar a compreensão sobre os mecanismos que possibilitam ora seu desenvolvimento, ora sua "suspensão" no ambiente de trabalho.

Todavia, muito embora seja imprescindível a análise de clima enquanto diagnóstico capaz de medir as relações estabelecidas no bojo das organizações, é preciso levar em conta que, sendo a escola um sistema aberto, propenso a refletir em sua estrutura interna as contradições de classe e as lógicas sociais que a envolvem, os aspectos da análise do clima não devem se basear apenas em impressões internas, mas também, e sobretudo, nos fatores que residem "além dos muros da escola". Assim, questões como a violência, a relação com a comunidade, o sucateamento das estruturas e a falta de investimentos são elementos que devem estar presentes na visualização da análise, pois constituem-se em problemas aos quais cabe aos envolvidos buscar formas para melhoria, o que se coaduna com a perspectiva de Tagiuri (1968), quando propõe um olhar disciplinado para quatro elementos relativos ao clima da escola: 1) a ecologia, 2) o meio, 3) o sistema social e 4) a cultura.

Em relação a ecologia, pontua a necessidade de observar as características físicas da escola, incluindo elementos que compõem o prédio escolar, o número e adequação das salas de aula, assim como o quão equipado a unidade se mostra para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. A dimensão do meio carrega consigo a necessidade de se perceber questões relacionadas ao trabalho do professor, como a satisfação em pertencer ao ambiente escolar, a sua avaliação enquanto profissional, bem como a atitude dos alunos em relação à escola.

A dimensão do sistema social toma por base as relações que são estabelecidas com a comunidade escolar, como alunos, professores e pais se articulam e mobilizam possibilidades para a melhoria dos processos de ensino. Já a última dimensão busca estabelecer as expectativas de realização dos diversos indivíduos que compõem a escola perante os conteúdos, as normas e as regras (Tagiuri, 1968).

Esta cultura por uma avaliação do ambiente escolar e, por consequência, das relações estabelecidas nesta estrutura deve tomar por subsídio a implicação dos sentidos coletivos na mobilização dos sujeitos para questões que envolvem todos os partícipes da escola. Toma-se por pressuposto que o processo organizacional da escola

é influenciado por demandas coletivas (Brunet, 1995), e que estas produzem sentidos e significados a respeito da escola, criando-se um clima público que representa a percepção dos sujeitos.

Desta maneira, a análise do clima escolar se apresenta como uma modalidade de avaliação que interfere nas condições do ambiente de trabalho, no modo como os sujeitos se relacionam, na compreensão em torno do projeto escolar, na aceitação ou o desprezo pelas formas de gestão da instituição, bem como nas ações necessárias para a mudança dos principais problemas apontados.

O clima escolar é, nesse sentido, uma compreensão coletiva incorporada no cotidiano e favorece ora a mudança das condições reais de existência por meio de sua avaliação, ora a permanência, por meio do desprezo da necessidade de implementação de novas práticas escolares. É, pois, o regulador da ação sistematizada dos sujeitos escolares, uma vez que se propõe a ser um mecanismo de mediação das sensações coletivas em torno das questões mais urgentes a serem modificadas na escola.

De acordo com Brunet (1995), as relações do clima escolar se constituem em um conjunto de apreensões interpessoais que se vinculam às "variáveis da estrutura da organização e incluem a sua dimensão, os níveis hierárquicos, o tamanho dos departamentos, os graus de centralização e o programa de trabalho". Deste modo, a avaliação do clima da escola se oferece como "medida" capaz de diagnosticar as condições do trabalho e oportuniza uma reflexão acerca de seus problemas em diversos graus de manifestação. Ocorre, nesse sentido, a oportunidade de a instituição olhar para si, repensando ações há muito estratificadas, tendo como princípio a mudança de suas ações organizacionais.

Ao longo do tempo, diversas estratégias têm sido empregadas para a promoção da análise do clima nas unidades escolares, de modo a extrair os sentidos que são construídos pelos sujeitos inseridos na dinâmica das organizações. Deste modo, muito embora a metodologia para a análise do fenômeno tenha evoluído no sentido de prover aos estudiosos possibilidades para perceber as principais necessidades que se colocam diante dos sujeitos, ainda não há um

consenso sobre quais são os melhores instrumentos e, a partir destes, quais dimensões devem ou não ser privilegiadas na análise do clima. Santos (1999, p.27-28) explicita que:

> O conceito de clima organizacional mostra um dilema em comum no esforço de descrever e compreender o comportamento humano. O problema é, em essência, o de operacionalizar o conceito, para, então, medi-lo de forma confiável e válida. O que se evidencia, através dos trabalhos e pesquisas na área, é que existe um quase perfeito acordo entre os autores de que clima organizacional é um conceito significativo, o qual tem importantes implicações para entender o comportamento humano nas organizações. Uma das formas de se obter melhor compreensão do conceito de clima organizacional é considerar algumas de suas propriedades.

Nesse sentido, dependendo dos atributos e das especificidades inerentes à análise que se pretende empreender, uma ou outra categoria pode ser privilegiada, o que torna o conceito de clima heterogêneo, uma vez que flui de acordo com as necessidades de cada instituição, sujeitos ou mesmo referencial teórico empregado. Assim, analisar o clima escolar sob a ótica das organizações, estritamente relacionada à questão administrativa, possibilita a observação de atributos que não seriam passíveis de verificação caso estivessem subsidiados por uma lente notadamente psicológica. Cada necessidade carrega, portanto, sua especificidade. Trata-se, nesse sentido, da necessidade de se observar as peculiaridades de cada proposta e ratificá-las em torno da busca pelos sentidos incorporados na ação dos sujeitos inseridos nas organizações.

O que, no entanto, deve ser evidenciado em toda e qualquer proposta de análise de clima escolar diz respeito à necessidade do rigor epistemológico, marcadamente relacionado ao correto manejo de instrumentos e articulação teórica, bem como a partir da observação da participação dos sujeitos como sendo o componente central da avaliação do clima, tendo em vista que, sendo este um constructo que registra as sensações coletivas em torno do ambiente, o clima

deve ser marcado por uma coesão de grupo que não necessariamente expõe sentimentos parecidos, mas que se complementam em razão da interpretação que os sujeitos fazem da organização na qual se encontram inseridos.

Desta forma, como o clima pode exercer influência sobre o comportamento dos sujeitos afetando a forma como analisam e percebem a organização, gerando grande impacto no desenvolvimento da "personalidade" da instituição escolar, torna-se necessário buscar indícios para se perceber as diferentes propostas que convergem na busca por avaliações do ambiente escolar. Destaca-se o fato de que apenas a partir da análise das diferentes dimensões é que se torna possível perceber quais aspectos devem ser privilegiados e quais, em decorrência das observações pontuadas na literatura acadêmica, não contribuem de forma sistemática para a compreensão das percepções coletivas que se processam no interior das escolas.

Halpin e Croft (1963) foram os primeiros a aplicar os conceitos de clima escolar com base em uma abordagem empírica, sustentada por um rígido arcabouço teórico. Os autores iniciaram um mapeamento dos tipos de clima para perceber as nuances que os diferenciam e as questões relacionados com a moral. Por conta disso, inventariaram um questionário descritivo do clima organizacional (OCDQ, do inglês *Organizational Climate Description Questionnaire*). Neste instrumento, procuraram:

> [...] medir aspectos importantes das interações professor-professor e professor-diretor. Eles solicitaram aos corpos docentes das escolas que descrevessem o comportamento de seus colegas e diretores, indicando com que frequência certos comportamentos ocorriam na escola, como "o diretor faz de tudo para ajudar os professores" e "trabalhos de rotina interferem com o trabalho de ensino". (Hoy; Miskel, 2015, p.190.)

O instrumento foi desenvolvido para aplicação em escolas dos anos iniciais do ensino fundamental, escolas de ensino fundamental II e ensino médio, e foi capaz de descrever as atitudes

e comportamentos que influenciavam na qualidade do ambiente de aprendizagem da escola, o que significará para os autores que o clima escolar se trata de uma amálgama elusiva das percepções que cada indivíduo constrói em relação ao seu trabalho, os papéis que ele desempenha diante das relações pessoais que estabelece, assim como em relação aos papéis sociais desempenhados pelos outros sujeitos (Hoy; Miskel, 2015, p.189-194).

A partir da pesquisa operacionalizada, os autores puderam identificar a presença de seis tipos de clima na estrutura escolar que produzem efeitos na qualidade das relações interpessoais protagonizadas nesse espaço.

O primeiro deles é o clima aberto. Trata-se de um ambiente marcado pelo respeito entre corpo docente e entre os professores e diretor de escola, e descreve uma "organização viva, de caráter dinâmico, que se mobiliza em função de suas metas e que proporciona satisfação às necessidades sociais de seus membros" (Paula e Silva; Bris, 2002, p.27). Nesta situação os membros estão ligados por elos relacionados à autenticidade do papel que desempenham e a preocupação central não se manifesta em função da produtividade de seu trabalho, uma vez que, dada a satisfação em pertencer àquela organização, isso ocorre de forma natural.

Desta maneira, se coaduna com uma organização que emana oportunidades para a autorrealização dos sujeitos, centrando suas práticas na mobilização de metas que implicam a participação e, por consequência, a ratificação dos membros. Trata-se, desta forma, de um clima em que os membros da organização se encontram engajados em construir um espaço de conhecimento onde não há uma pressão pela produtividade, o que significará para Paula e Silva w Bris (2002, p.27) que "a característica principal deste clima é a autenticidade da conduta que se desenvolve no interior do grupo".

O segundo clima engendrado a partir da pesquisa foi o autônomo. Nesta situação a liderança não emerge do diretor de escola, mas é compartilhada e desenvolvida pelo grupo. Nesse âmbito, o "líder exerce um escasso controle sobre os membros do grupo. O elevado valor da variável entusiasmo desprende-se, em primeiro

lugar, da satisfação das necessidades sociais" (Paula e Silva; Bris, 2002, p.27).

O clima autônomo, portanto, diz respeito à organização onde a liderança se processa prioritariamente a partir dos anseios e necessidades que são estabelecidos pelo grupo, não tendo o líder grande possibilidade de interferir, uma vez que o conjunto de pessoas busca estratégias comuns para alcançar os resultados esperados pela instituição, e, desta forma, "o elevado valor da variável entusiasmo desprende-se, em primeiro lugar, da satisfação das necessidades sociais. A satisfação procede da tarefa cumprida" (Paula e Silva; Bris, 2002, p.27).

O terceiro é o clima controlado, que se ancora mais na necessidade de promover a produtividade dos profissionais inseridos na dinâmica escolar do que propriamente sanar suas necessidades individuais dentro da organização. Concede-se maior importância para uma conduta impessoal, o que resulta em apatia e pouca preocupação dos sujeitos em face do rendimento de suas tarefas (Paula e Silva; Bris, 2002, p.27).

O clima controlado não busca a ratificação por meio da satisfação pessoal dos sujeitos. Ao contrário, e para além disso, nesse tipo específico, as ações são orientadas no sentido de prover aspectos mais gerenciais como a produtividade, mantendo-se nas organizações uma postura mais impessoal, sem muito contato entre pares. As práticas articulam-se, portanto, a partir da visão dos objetivos propostos pela cúpula, não tendo os sujeitos afinidade e/ou ligação específica com aquilo que produzem. Os sujeitos apenas processam as atividades por empenharem nestas um objetivo específico: a necessidade de cumprir com a demanda de trabalho.

O clima familiar, como nos lembra o nome, é aquele no qual os membros da organização se sentem acolhidos e ligados por traços que muitas vezes fogem à dinâmica organizacional. Os sujeitos orientam suas práticas tendo como subsídio a proximidade entre os pares, o que torna a regulação das tarefas uma questão de difícil controle, uma vez que os envolvidos não se encontram dispostos a cumprir com objetividade as demandas impostas pelos papéis

sociais assumidos. Desta forma, "o entusiasmo é só de nível médio, já que o grupo não obtém uma grande satisfação pelo cumprimento de suas tarefas. A partir daí, grande parte das condutas no seio deste clima podem ser consideradas inadequadas" (Paula e Silva; Bris, 2002, p.28-29).

Nessa direção, o desenvolvimento profissional e das condutas pessoais não obtém o equilíbrio necessário para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na instituição de ensino. Assim, "[...] os membros desse tipo de clima satisfazem suas necessidades sociais, mas dão pouca atenção ao controle social que requer sua tarefa. Por conseguinte, o entusiasmo é só de nível médio" (Paula e Silva; Bris, 2002, p.27-28), e ocorre que grande parte das condutas operacionalizadas neste espaço podem ser consideradas inadequadas.

O quinto clima é o paternal. Neste, a relação caracteriza-se pela limitação das oportunidades por meio da ação do líder, que age sistematicamente em função de erradicar as iniciativas do grupo, tentando tomar todas as iniciativas e decisões. Desta forma "[...] as capacidades de liderança dentro do grupo não são utilizadas para complementar as habilidades do líder. [...] em síntese, o grupo não obtém grande satisfação nem em seu trabalho e nem em suas aspirações sociais, de forma que o entusiasmo é baixo" (Paula e Silva; Bris, 2002, p.28).

No clima paternal o entusiasmo para engendrar as tarefas sociais é baixo em decorrência da sumária limitação das ações por parte do líder, que, nessa situação, busca estratégias para cercear a possibilidade de iniciativas que não englobam a sua esfera de compreensão. Os sujeitos encontram-se, nesse sentido, limitados, sendo necessário o estabelecimento de consultas e pedidos de forma constante, pois não há autonomia para o processo de tomada de decisões.

Por fim, o sexto clima é o fechado, que se caracteriza por um alto nível de apatia em todos os membros da organização, que não têm satisfação em pertencer a esse espaço. Como resultado, "[...] o diretor e os professores parece que apenas cumprem com as obrigações, com o diretor enfatizando os trabalhos rotineiros e desnecessários [...] os professores respondem minimamente e exibem pouco comprometimento" (Hoy; Miskel, 2015, p.191-192).

Observa-se, desta maneira, que há uma perspectiva mais densa em relação à possibilidade de desenvolvimento profissional nas organizações, tendo em vista que não há estímulos para a mudança, tão pouco para a mobilização de estratégias que visam a melhoria dos processos administrativos da organização. Há entre os membros uma apatia generalizada em razão das atribuições contraídas no exercício do trabalho, uma vez que os sujeitos "não têm nem satisfação social e nem profissional no cumprimento de sua tarefa. A conduta dos membros caracteriza-se como artificial e a organização parece estar estagnada" (Paula e Silva; Bris, 2002, p.29).

Halpin e Croft (1963) foram, portanto, pioneiros na implementação de instrumentos de análise de clima nas escolas, e seu questionário o OCDQ, conta com 64 questões distribuídas em uma escala Likert de sete pontos subsidiadas em oito dimensões que avaliavam as estrutura das organizações escolares públicas:

1. Envolvimento: trata do comportamento dos funcionários em relação às atividades que devem desempenhar em grupo.
2. Rotina: avalia o empregado que está sobrecarregado e demasiadamente ocupado com as questões relacionadas à rotina de trabalho na organização.
3. Moral: busca perceber como o sujeito se sente fazendo parte da organização, ao mesmo tempo que avalia se suas necessidades têm sido preenchidas no exercício de seu trabalho.
4. Amizade: busca perceber os laços que são efetivados no desenvolvimento do trabalho, de modo a identificar como tais relações impulsionam ou neutralizam a capacidade de criação dos sujeitos.
5. Distância: avalia em que medida as relações entre empregados (subordinados) e gestores (chefes) têm se processado, e em qual medida isso impulsiona a qualidade entre pares. Analisa-se, portanto, questões entre o comportamento formal e o informal.
6. Produção: busca compreender como se efetua a supervisão no trabalho dos sujeitos, e como esta se vincula às necessidades organizacionais.

7. Estímulo: efetiva-se a partir da observação de como os supervisores e gestores agem de forma sistemática em prol do desenvolvimento dos empregados, examinando questões como a motivação em pertencer à instituição.
8. Consideração: tem relação com a forma como os gestores e supervisores enxergam os sujeitos que estão inseridos na organização. Os traços gerenciais e os modos de relacionamento que se efetivam na prática cotidiana.

As dimensões empregadas inicialmente nos estudos Halpin e Croft (1963), embora possam soar gerenciais por conta da demanda de se analisar questões muito relacionadas ao ramo empresarial, satisfizeram à época a natural necessidade das instituições escolares por um instrumento que possibilitasse a verificação das condutas que permeavam essa estrutura, facilitando, assim, as demandas por mudanças que eram impulsionadas pela gestão escolar. Dessa forma, "os pioneiros estudos com o OCDQ demonstraram que a abertura de um clima escolar estava relacionada com o tom emocional da escola, seguindo um padrão previsível", o que fica evidenciado a partir da constatação de que "as escolas com climas abertos têm menos sentido de alienação do aluno em relação à escola e ao seu pessoal do que aquelas com climas fechados". As pesquisas mais atuais que se utilizaram dos instrumentos de Halpin e Croft foram capazes de expor que os climas escolares abertos se "caracterizam por níveis mais elevados de lealdade e confiança [...] onde os diretores [...] geram mais comprometimento organizacional, ou seja, identificação e envolvimento na escola" (Hoy; Miskel, 2015, p.193).

Pode-se constatar que o instrumento, a partir das oito dimensões supracitadas, é capaz de fomentar a visão organizacional da escola, privilegiando-se a análise das relações entre professor-professor; professor-diretor; diretor-professor. Todavia, questões relacionadas à afinidade entre professores e estudantes, estudantes e gestão não são privilegiadas nas dimensões do instrumento, que, embora abarque a possibilidade de aferir a qualidade das relações no âmbito do primário, fundamental II e ensino médio, não esboça de forma clara

as diferentes visões sobre aspectos da escola, ficando estas restritas ao nível gerencial da organização.

A identificação desses "perfis climáticos" nos possibilita averiguar de forma clara as apreensões interpessoais que são criadas na esfera das organizações e, desta maneira, formular estratégias para agir em face dos grupos de pessoas que nestas se encontram. Nesse contexto, é possível considerar que Halpin e Croft (1963) oferecem fundamental contribuição para o campo de análise do clima escolar, uma vez que, além de demonstrarem uma estratégia para sua apreensão, mobilizaram reflexões iniciais acerca de sua validade.

Outro instrumento utilizado para analisar a qualidade do clima organizacional da escola popularizou-se nos Estados Unidos: o índice de saúde organizacional (OHI, do *inglês Organization Health Index*). Tal instrumento toma por pressuposto que escolas com um clima organizacional saudável têm sucesso em "lidar com seu ambiente, à medida que mobiliza seus recursos e esforços para alcançar seus objetivos" (Hoy; Miskel, 2015, p.193). Empregado em escolas do ensino médio, tal instrumento utiliza-se de sete dimensões para verificar os padrões de "saúde" da organização, divididos em três níveis: 1) o institucional, que diz respeito à conexão que a organização estabelece junto à comunidade, e as interferências desta na estrutura escolar; 2) o nível gerencial, que diz respeito aos mecanismos lançados na administração escolar como forma de avaliar os impactos dessa ação na qualidade do ensino ofertado; bem como 3) o nível técnico, que diz respeito ao processo de ensino aprendizagem e, por sua vez, aos professores, associados como diretamente responsáveis pela qualidade educacional.

No nível institucional há apenas uma dimensão que trata sobre a integridade da escola. Aqui o intento é perceber se a organização escolar se encontra vulnerável aos interesses particulares das famílias, e se é capaz de mobilizar esforços para a garantia da qualidade educacional, mesmo a partir das interferências externas. Busca-se, nesse sentido, perceber o quanto as famílias podem ou não interferir no processo educacional, e como a escola responde a possíveis ataques advindos da comunidade. Assim, é possível verificar questões como:

a) a escola está protegida de exigências irracionais da comunidade e dos pais?; b) a escola é vulnerável a pressões externas? (Hoy; Miskel, 2015, p.195).

Tais questões possibilitam verificar diferentes tensionamentos: entre o pilar científico representado pela escola, e o estritamente cultural representado pelo clã familiar; as expectativas das famílias *versus* a qualidade educacional oferecida pela escola, bem como as expectativas culturais de grupos étnicos ou comunidades regionalistas diante da ação escolarizante proporcionada pela instituição escolar. Assim, os recentes casos de denúncias oriundas de famílias brasileiras que têm se mostrado preocupadas por temas como "ideologia de gênero" e "doutrinação na escola" se enquadram neste âmbito, sendo o clima da escola considerado positivo, se a gestão escolar conseguir lidar de forma qualitativa, expondo consistência e discernimento ao combate de tais engodos, ou negativo, ao ceder às pressões oriundas da comunidade. Nesses casos, onde o fator institucional cede aos clamores acalorados dos indivíduos que residem fora dos muros escolares, Dubet (1994, p.247) argumenta que:

> Os indivíduos participam enquanto militantes, habitantes de um bairro, estudantes, pais de alunos [...] Na maior parte das vezes a unidade prática estudada é um problema social, quer dizer, e de forma vaga, um tipo de experiência no qual os indivíduos percebem uma distância sensível entre o que é e o que deveria ser, entre o que eles vivem e as categorias nas quais eles vivem. Os problemas sociais, com o que eles implicam de intervenção pública e, logo, de reconhecimento político do problema, são apenas a figura mais aguda deste tipo de experiência. Mas devem-se estudar situações nas quais se pode esperar, sob a forma de uma crítica ou de uma queixa, que os atores não estejam totalmente adequados às definições sociais de sua ação.

Desta forma, reside às escolas, e ao nível institucional da análise de clima, as ferramentas qualitativas para enfrentar esses dilemas provenientes das expectativas da comunidade, que devem ser estabilizadas no sentido de possibilitar o entendimento sobre suas marcas

distintivas na sociedade. O equilíbrio entre a gestão escolar e o nível institucional é fator que pode gerar maior confiança dos pais ao projeto de escola, suscetível participação comunitária decorrente da motivação em estar presente nesse espaço, bem como uma relativa autonomia no que corresponde à definição de suas características básicas enquanto organização escolar.

No nível gerencial encontram-se quatro dimensões. A primeira delas diz respeito às influências exercidas pelo diretor escolar para benefício de sua comunidade. Em outras palavras, descortina-se como e quais mecanismos se colocam à disposição dos gestores para obterem o que pedem aos seus superiores (supervisores, secretários de educação etc.). Analisa-se, portanto, se o diretor tem prestígio diante de outras autoridades escolares, e como isso acarreta melhorias para a sua comunidade escolar. A segunda dimensão trata da consideração. Enquanto perguntas, pode-se observar: a) o diretor busca o bem-estar pessoal dos membros do corpo docente?; b) o diretor é amigável e acessível?

Nessa dimensão fica explícito que a saúde organizacional da escola se processa de forma mais compatível às necessidades de desenvolvimento eficaz quando o diretor escolar encara os professores como colegas de trabalho, tratando-os de forma respeitosa e cordial, considerando-se como parte da equipe docente, e não apenas como uma administrador especializado nas demandas burocráticas da organização escolar. Tem relação, portanto, com o grau de identificação entre o diretor e os professores. Quanto maior for a capacidade do diretor de se enxergar como profissional responsável pela educação, tal qual os docentes, maior será a saúde organizacional da escola.

A terceira dimensão diz respeito à estrutura de iniciação. Procura-se medir como o diretor escolar orienta as práticas de trabalho, e de que forma isso se torna claro para os sujeitos escolares. Tem íntima relação com os padrões de desempenho que se espera alcançar na estrutura escolar, fomentando questões como: a) o diretor permite que os membros do corpo docente saibam o que é esperado deles?; b) o diretor mantém padrões definidos de desempenho? (Hoy; Miskel, 2015, p.195).

Trata-se de dimensão que avalia de forma crível os níveis de desempenho e comprometimento para com o trabalho na escola, descrevendo as posturas que são desenvolvidas, esperando-se, contudo, a ressignificação delas, de forma a aprimorar o processo do trabalho pedagógico.

A última dimensão do nível gerencial diz respeito ao apoio de recursos. Trata-se de questões como a garantia de provimentos dos materiais necessários ao ensino e aprendizagem, bem como as formas como tais recursos encontram-se disponíveis para o trabalho dos profissionais da educação. Tal constructo do clima será positivo na medida em que os professores observem a existência de materiais adequados para o desenvolvimento de suas aulas, bem como se as formas de acesso a estes forem facilitadas.

Em relação ao nível técnico é possível observar duas dimensões. A primeira diz respeito à moral e "refere-se a um sentimento de confiança, entusiasmo e cordialidade entre professores. Os professores sentem-se bem em relação aos outros, e ao mesmo tempo, sentem-se realizados com seu trabalho" (Hoy; Miskel, 2015, p.195). Algumas questões que podem ser desenvolvidas tratam do respeito entre pares, da consideração do outro enquanto profissional, assim como do nível de compreensão das demandas dos colegas. A segunda dimensão trata da ênfase acadêmica.

A análise de clima desta dimensão busca compreender as pressões relacionadas ao estudo, as formas de desenvolvimento deste, bem como se a escola se converte em instituição séria capaz de dotar os sujeitos de arcabouços necessários para o domínio do conhecimento escolar. Trata-se, nesse sentido, do padrão de ensino que é ofertado aos estudantes.

A partir das dimensões acima, Hoy e Miskel (2015) definem que uma organização saudável é "aquela em que os níveis técnico, gerencial e institucional estão em harmonia. A organização tanto satisfaz suas necessidades quanto consegue lidar com as forças perturbadoras externas à medida que direciona suas energias rumo a missão"; já as escolas enfermas se caracterizam pelo descontentamento do grupo em pertencer à instituição, assim como pelos

pedidos insensatos que devem ser satisfeitos para criar uma falsa ideia de harmonia. Os autores asseveram que, nesse caso, a "escola é fustigada pelos caprichos do público. O diretor não fornece liderança: há pouca direção, consideração e limitado apoio aos professores e praticamente nenhuma influência junto aos superiores" (Hoy; Miskel, 2015, p.194).

Embora traga muitas contribuições para se pensar as ações que são materializadas na organização escolar, o instrumento descritivo, composto por 44 itens, é destinado apenas ao grupo funcional da escola, sendo clara a não participação de alunos e comunidade escolar. Nesse sentido, toda e qualquer percepção em relação à escola fica restrita aos professores e equipe gestora, que são responsáveis por avaliar os melhores mecanismos para a mudança de atitudes na escola. Tal cerceamento do público impõe algumas limitações. A primeira delas diz respeito à questão da baixa participação dos sujeitos. Alunos e professores carregam significados muito diferentes em relação às expectativas escolares, o que, em suma, mobiliza impressões, bem como soluções antagônicas para os problemas que por vezes afetam a totalidade.

Assim, não considerar os alunos como sujeitos partícipes deste momento reduz, inclusive, a possibilidade de resolução das questões mais frágeis da escola, ficando esta instituição com uma visão limitada de sua própria totalidade. Tal constatação reafirma a defesa de Thapa quando salienta que se torna importante avaliar, a partir das diferenças, "os dois conjuntos de percepções em relação à escola, na busca pela melhoria de seu clima" (Thapa et al., 2013, p.367, tradução nossa[9]).

Outra questão que pode ser evidenciada se resguarda no fato de que, embora no nível institucional seja possível perceber que os grupos de pessoas ligadas à comunidade que circunda a escola potencializam por vezes discussões que desagregam e geram conflitos, não os escutar não é o melhor caminho. Desta forma, acatar apenas

9 *"These differences show that it is important to assess both sets of perceptions in relation to school climate improvement."*

a impressão de professores e gestores a respeito de uma comunidade que, em muitos casos, se conhece apenas superficialmente torna a relação entre famílias e equipe escolar mais distante, dificultando a comunicação entre pares e afastando a escola de críticas que poderiam contribuir para a melhora da qualidade da instituição.

Diferente dos Estados Unidos, onde há intensa publicação relacionada ao tema desde os anos 1970, no Brasil, segundo levantamento realizado com o diretório dos grupos de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), ainda há poucos pesquisadores que se dedicam ao estudo da temática do clima escolar (foram identificados sete grupos de pesquisa), e, destes, parcela ainda menor se mostra envolvida com a construção e validação de instrumentos de análise de clima por meio de escalas.

Subsidiado por meio da atuação de Vinha, Morais e Moro (2017), o instrumento desenvolvido no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (Gepem) da Unicamp busca, a partir de oito dimensões, denotar as percepções dos sujeitos em torno da escola.

A primeira dimensão diz respeito às relações com o ensino e a aprendizagem e focaliza os aspectos envolvidos para a promoção do conhecimento sistematizado, englobando, enquanto partícipes, gestores, professores e estudantes, caracterizando-se, assim, como dimensão que compreende a escola "como um lugar de trabalho efetivo com o conhecimento, que investe no êxito, motivação, participação e bem-estar dos alunos, promove o valor da escolarização e o sentido dado às aprendizagens" (Vinha; Morais; Moro, 2017, p.10).

A segunda dimensão diz respeito aos conflitos sociais e os conflitos na escola. De acordo com a matriz de referência do instrumento:

> Refere-se às relações, aos conflitos e à percepção quanto à qualidade do tratamento entre os membros da escola. Abrange também a identificação pelos adultos das situações de intimidação e maus tratos vivenciadas nas relações entre pares, e a corresponsabilidade dos profissionais da escola nos problemas de convivência. A boa qualidade do clima relacional é resultante das relações positivas que ocorrem nesse espaço, das oportunidades de participação efetiva, da garantia

do bem-estar, respeito e apoio entre as pessoas, promovendo continuamente o sentimento de pertencimento (Vinha; Morais; Moro, 2017, p.10).

Desta forma, tal dimensão se articula a partir de questões que visam analisar o quanto o ambiente escolar se mostra seguro para atender às especificidades da prática docente, bem como o entendimento das ações dos adultos em torno da vitimização entre pares. É possível constatar, nesse sentido, uma preocupação com relação às agressões que ocorrem, e ao nível de comprometimento em se estruturar ações para a melhoria das relações e, por consequência, o estabelecimento do convívio respeitoso na organização escolar.

A terceira dimensão diz respeito às regras, sanções e segurança na escola. Notadamente ligada ao arcabouço piagetiano, é possível compreender tal inclinação nas questões destinadas aos respondentes, que se estruturam tendo por necessidade a verificação das condutas dos sujeitos, bem como as formas pelas quais a escola mobiliza possibilidades para a resolução pacífica dos dilemas oriundos dos conflitos interpessoais. Abrange questões sobre a segurança do ambiente escolar, assim como os tipos de punição que são geralmente empregados aos sujeitos, questionando-se com frequência a respeito da equidade dessas punições que são promovidas pelos adultos.

A quarta dimensão é destinada apenas aos alunos, e trata das questões de intimidação entre pares, especificamente o fenômeno do *bullying*, tentando compreender suas causas e os principais lugares de atuação na escola.

A quinta dimensão trata sobre a família, a escola e a comunidade. Procura, portanto, estabelecer quais são os pontos que unem os sujeitos à organização escolar, enfatizando questões relacionadas à participação, ao respeito e à confiança, o que necessariamente "[...] Envolve o sentimento de ser parte integrante de um grupo que compartilha objetivos comuns (Vinha; Morais; Moro, 2017, p.10).

A sexta dimensão trata sobre a questão da estrutura escolar, bem como a rede física que se coloca à disposição dos sujeitos para a efetivação do trabalho pedagógico, referindo-se à "qualidade da

infraestrutura e do espaço físico da escola, de seu uso, adequação e cuidado", e se "[...] equipamentos, mobiliários, livros e materiais estão preparados e organizados, para favorecer a acolhida, o livre acesso, a segurança, o convívio e o bem-estar nesses espaços" (Vinha; Morais; Moro, 2017, p.10).

A sétima dimensão diz respeito às relações com o trabalho e é direcionada aos professores e equipe gestora, tendo como princípio avaliar a qualidade das relações a partir de questões relacionadas à qualificação profissional, capacidade e envolvimento no trabalho, bem como a práticas de estudo e consequente valorização.

A última dimensão lida com a questão da gestão escolar e a participação e "abrange a qualidade dos processos empregados para identificação das necessidades da escola, intervenção e avaliação dos resultados"; além disso, "inclui também a organização e articulação entre os diversos setores e atores que integram a comunidade escolar, no sentido de promover espaços de participação e cooperação, na busca de objetivos comuns".

As contribuições de Vinha, Morais e Moro (2017) se mostraram salutares, na medida em que se propõem a analisar o clima escolar de estudantes, professores e gestores a partir do sétimo ano, tornando o instrumento um mecanismo de análise efetivo das práticas dos sujeitos no tocante às opções teóricas dos autores, demonstrando importante contribuição para o campo teórico-prático brasileiro.

Embora no Brasil a criação e validação de instrumentos direcionados à análise do clima escolar não tenham a mesma ênfase que nos Estados Unidos, por exemplo, é possível constatar que países como Canadá, França, Portugal e Espanha têm oportunizado algumas contribuições no que consiste à avaliação sistematizada do clima existentes nas instituições escolares.

Para Debarbieux (2002), as dimensões que possibilitam pensar a escola, para além daquelas relacionadas com as questões da aprendizagem, se referem à análise da violência escolar, indisciplina e sentimento de insegurança. O autor considera que a insegurança nas escolas tem produzido um sentimento de banalidade em relação às questões da violência e se faz preciso analisar as pequenas

transgressões, as chamadas incivilidades, que são atitudes insonorizadas que por vezes passam despercebidas, mas causam impactos nocivos para a sociabilidade dos sujeitos. Deste modo, avaliar o clima da escola, nesta perspectiva, passa a ter por base investigar as relações conflituosas e, a partir disso, pensar em estratégias que possam ressignificar as relações sob a ótica do pensamento e do discurso pedagógico.

Nesse sentido, o clima escolar não se oferece como protagonista deste processo. Ao contrário, e para além disso, se mostra como um constructo que media a possibilidade de os sujeitos pensarem a respeito das diferentes dimensões que compõem a escola e perceberem o que de fato necessita ser ressignificado. Assim, configura-se a possibilidade de a escola avaliar-se.

A proposta de análise do clima escolar por meio do instrumento espanhol (escala de convivencia escolar – ECE), desenvolvido por Rosario del Rey Alamillo, visa dar suporte para a verificação das diferentes condutas que são personificadas na escola, conferindo luz às concepções dos diferentes sujeitos. Tal instrumento é constituído por quarenta questões que estão organizadas em oito dimensões de análise: 1) gestão interpessoal positiva; 2) vitimização; 3) disruptividade; 4) rede social entre iguais; 5) agressão; 6) ajuste normativo; 7) indisciplina; e 8) desinteresse docente (Del Rey; Casas; Ortega Ruiz, 2017).

A escala demonstra que, ao incluir elementos positivos e negativos para serem avaliados como componentes do clima escolar, estimula-se a compreensão da escola a partir de aspectos salutares, impulsionando o papel das divergências no âmbito das relações sociais, o que se efetiva pelo entendimento de sua coexistência na pluralidade escolar.

Desta maneira, a escala se mostra eficaz uma vez que, ao avaliar conjuntamente tanto as qualidades que compõem as relações pessoais quanto os dilemas que afetam a todos como a "falta de disciplina, comportamentos perturbadores e violência escolar" (Muñoz et al., 2018), demonstra a existência de um olhar amplificado para o conjunto de relações que são materializadas nas teias de convivência

entre pares, fortalecendo o indício de que a escola é, por essência, a instituição que capitaneia e assume como uma de suas identidades a riqueza das diferenças entre os sujeitos.

Para Blaya (2005), que também investiga as relações dos sujeitos a partir da lógica da violência, é preciso analisar as relações que se estabelecem no cotidiano e, desta maneira, perceber as experiências que emergem neste contexto como uma forma de se validar uma abordagem sistêmica. Deste modo, se as agressões e provocações nas escolas são atitudes corriqueiras, sendo presenciadas e até mesmo incorporadas à lógica escolar, essas ações vão influir no entendimento dos sujeitos e corroborar uma espécie de sentimento em relação ao problema, influindo para a constituição de um clima escolar mais propenso às ingerências comportamentais e atitudes incivilizadas.

No Brasil, esta associação entre qualidade do clima escolar e relações violentas tem sido apontada como sendo uma dimensão de destaque para os processos institucionais. Sposito (2001, p.100) nos esclarece que "as percepções das tensões existentes entre alunos ou entre estes e o mundo adulto tem afetado o clima dos estabelecimentos escolares, especialmente a ação dos professores". A autora enfatiza que tal insegurança aglutina um desconforto nas relações, corroborando aquilo que Paula e Silva et al. (2010, p.48) condenará mais à frente como sendo a "criminalização de conflitos com os alunos que poderiam ser resolvidos pela própria escola".

A noção de clima escolar deve abarcar, para além dessas relações de conflito, dimensões que traduzem os processos dinâmicos da escola e, em razão destes, o efeito na sociabilidade dos sujeitos. Por essa razão, Fernández Aguerre (2004) percebe a necessidade de ampliar o repertório acadêmico, incorporando-se as dimensões cultural, a dimensão da grupalidade e da motivação. A primeira diz respeito às relações racionalizadas que afetam a vida dos sujeitos por ter conexão com os conhecimentos. A segunda dimensão traduz o sentimento de pertencimento ao espaço, bem como a integração existente entre os laços de reciprocidade, e a última traduz as formas como o indivíduo expressa seu pertencimento ao espaço da escola.

Embora não enfatize as relações de conflito, tampouco haja expressividade nas relações profissionais, tais dimensões se mostram capazes de contribuir com o entendimento da instituição, uma vez que a dimensão da grupalidade abarcaria o conjunto de relações incorporadas no cotidiano e que podem ser diagnosticadas como pontos fortes ou como barreiras a serem transpostas.

Já Hopson e Lee (2011) nos mostram duas dimensões para a compreensão do clima escolar. A primeira diz respeito às responsabilidades coletivas pela aprendizagem e a segunda tem relação com a cooperação docente. Nesta primeira dimensão, busca-se averiguar o grau de possibilidades dos professores em influenciar a aprendizagem dos estudantes. Já na segunda, avaliam-se as relações entre pares e a sua dinâmica de apoio que poderá colaborar para a construção do espaço escolar.

Tais relações nos remetem à importância das interações entre professores que são realizadas na estrutura escolar, apontando, portanto, as influências que estas podem exercer na realização escolar dos alunos, e mesmo no direcionamento das práticas de liderança, uma vez que acenam para "a atenção e cuidado que os gestores devem ter com relação a oportunizar nas suas escolas, espaços para discussões e tomadas de decisão" (Lanzoni, 2009, p.28).

Sucintas, conquanto pertinentes, as dimensões propostas nos aguçaram a curiosidade pelo tema da investigação em voga, uma vez que nosso intento é averiguar em que medida esta convivência impulsiona o engajamento, bem como a identificação com o projeto de escola, e como isso pode ou não ser evidenciado na prática por meio da análise do discurso dos sujeitos a partir de pesquisas empíricas.

Em razão desta necessidade, identificamos em Luc Brunet (1995), que se converteu em um dos maiores teóricos na área de clima escolar, algumas questões que podem colaborar para a análise das ações dos sujeitos escolares, como um contraponto às visões humanistas (Schneider, 1975; James e Jones, 1974), bem como às visões estruturalistas (Payne; Pugh, 1976), uma vez que este autor representa a visão sociopolítica/crítica. Para Brunet (1995), existe um certo consenso na identificação de algumas variáveis que afetam

o clima escolar, sendo determinantes para a sua classificação e consequente compreensão dos sujeitos. Desta forma, avalia que a estrutura, o processo organizacional, bem como as variáveis comportamentais, concorrem como atributos indispensáveis para se pensar as percepções em torno da escola. Nesse sentido, argumenta que:

> A estrutura refere-se às características físicas de uma organização, tais como a dimensão, os níveis hierárquicos e a descrição de tarefas. O processo organizacional refere-se à forma como são geridos os recursos humanos, tais como o estilo de gestão, os modos de comunicação e os modelos de resolução de conflitos. A variável comportamental inclui os funcionamentos individuais e de grupo que desempenham um papel activo na produção do clima. (Brunet, 1995, p.127.)

Essas três grandes variáveis, de acordo com Brunet (1995), oportunizariam a articulação do clima escolar, de modo que atuam como "catalisadores dos comportamentos observados nos atores de uma organização". Desta forma, pode-se compreender que são eixos indispensáveis para se arregimentar as expectativas do grupo, bem como os efeitos que atuam sobre as ações dos sujeitos escolares, tendo em vista que "o clima organizacional se reporta às percepções dos actores escolares em relação às práticas existentes numa dada organização" (Brunet, 1995, p.128).

A contribuição de Brunet é fundamental, pois alicerça a avaliação do clima escolar tendo como sustentáculo essa visão integral do sistema, apoiada nas diversas hierarquias e *modus operandi* que se processam, bem como os mecanismos que se articulam no âmbito escolar, o que significará, para Paula e Silva e Bris (2002), que Brunet (1995) verifica a "configuração das características de uma organização, assim como as características pessoais de um indivíduo podem constituir sua personalidade". Para esse autor, o clima organizacional é um componente multidimensional, uma vez que a "soma de todos os seus elementos forma um clima particular dotado de suas próprias características" (Paula e Silva; Bris, 2002, p.26).

Não obstante, Brunet avalia que algumas características distinguem o clima da organização escolar. Para o autor, é perceptível que:

> a. Os atos e os comportamentos da direção são determinantes principais do clima de uma organização;
> b. As percepções têm consequências importantes sobre o comportamento dos empregados;
> c. O clima é um conceito polivalente e sintético, que não é possível diagnosticar com base numa única dimensão, sendo necessário recorrer ao conjunto de seus componentes;
> d. Podem existir movimentos no interior de uma organização, produzindo a coexistência de diferentes climas; no entanto, verifica-se geralmente uma certa partilha das percepções do clima organizacional entre o conjunto dos seus membros;
> e. O clima é um elemento estável no tempo e evolui muito lentamente, baseando-se em variáveis relativamente permanentes; para o modificar tem de se proceder a alterações importantes nos próprios alicerces da instituição. (Brunet, 1995, p.129.)

Desta forma, o clima organizacional configura-se como clima público da instituição na medida em que se promove como atributo de análise da prática. Brunet, subsidiado pela teoria dos sistemas de Likert (1961), pontua que, em decorrência da combinação das diferentes dimensões que podem compor o clima escolar, pode-se averiguar categorias que servem para a classificação de climas que tendem a ser desde mais abertos até aqueles mais fechados. Para o autor, essa escala contínua vai de um sistema muito autoritário (considerado por ele como clima fechado) até um sistema mais participativo (aberto) (Brunet, 1995, p.130), que pode ser evidenciado pela síntese proposta por Paula e Silva e Bris (2002, p.27-28) no Quadro 1.

Como explicitado, as diferentes classificações de clima escolar postulam necessidades e ações condizentes com a sua tipologia. Assim, fica claro que o clima marcado pelo autoritarismo explorador se configura em um ambiente onde não há por parte da direção escolar confiança em seus professores, sendo que as decisões são tomadas no

topo, sem possibilidade de participação, cabendo aos subordinados a ratificação dos preceitos estabelecidos pela "equipe técnica" da escola. Brunet (1995) argumenta que as pessoas "trabalham numa atmosfera de receio, de castigos, de ameaças e, ocasionalmente, de recompensas. A satisfação das necessidades situa-se apenas nos planos psicológico e de segurança" (Brunet, 1995, p.130-131).

Trata-se, nesse sentido, do pior cenário em relação à configuração climática da escola, tendo por subsídio um ambiente opressor no qual as especificidades do grupo e as potencialidades profissionais dos docentes cedem aos meandros da administração escolar, que, a partir de suas ordens, busca desarticular as relações, mantendo os funcionários sobre uma atmosfera de apatia, desânimo generalizado, acompanhado de suscetível receio, o que se torna um contraponto às características das escolas consideradas por Brookover e Lezotte (1979) como eficazes, tendo em vista que, para o autor, nessas instituições, as relações humanas são calorosas e personalizadas, havendo constante divulgação com os pais do empenho empreendido pela escola para o estabelecimento do sucesso acadêmico dos estudantes.

Em relação ao autoritarismo paternalista (ou benévolo), é possível compreender que a direção escolar tem uma confiança condescendente nos seus professores, sendo a maior parte das decisões discutidas e aprovadas no topo, embora possa se observar uma relativa delegação de poderes na estrutura escolar. O autor assevera que "as recompensas e, por vezes, os castigos são os métodos utilizados para motivar os professores. As interações são estabelecidas com condescendência e precaução" (Brunet, 1995, p.131).

Nesse caso é possível perceber um movimento entre os diferentes extratos da escola para o fomento de grupos informais, principalmente de professores, que buscam se apoiar e articular estratégias para o enfrentamento das situações consideradas desgastantes. Todavia, como pontua Brunet (1995), dificilmente tais relações perduram, sendo desassociadas por conta da centralização que lhes é imposta em decorrência das relações estabelecidas no âmbito do trabalho.

Quadro 1.1 – Síntese explicativa das tipologias de clima organizacional

Dimensões	Autoritarismo explorador	Autoritarismo paternalista	Consultivo	Participação de grupo
Relações de poder	Estritamente autoritário, sem nenhuma relação de confiança: superiores/subordinados.	De natureza autoritária com um pouco de relação de confiança entre superiores e subordinados.	Consulta entre superiores/subordinados com uma relação de confiança bastante elevada.	Delegação de responsabilidades com uma relação de confiança bastante grande entre superiores e subordinados.
Estabelecimento de objetivos	Estes não são mais que ordens. Parece que são aceitos, mas geralmente apresenta-se uma resistência intrínseca.	Objetivos repassados por ordens com a permissão de comentários. Aceitação aberta dos objetivos, mas com resistência clandestina.	Os objetivos são repassados por ordens previamente discutidas com os subordinados. Aceitação aberta, mas algumas vezes há resistência.	Os objetivos se estabelecem mediante a participação do grupo, salvo em casos de urgência. Há plena aceitação dos objetivos.
Comunicação	Pouca comunicação ascendente, lateral ou descendente. Geralmente é percebida uma desconfiança, posto que a distorção geralmente caracteriza esta comunicação.	A interação é pouco frequente. Quando sucede, estabelece-se com condescendência por parte dos superiores e com precaução por parte dos subordinados.	A comunicação é do tipo descendente com frequente comunicação ascendente e lateral. Pode ocorrer um pouco de distorção e de controle.	A comunicação não se faz somente de maneira ascendente ou descendente, também de forma lateral. Não se observam distorções ou controle.

Dimensões	Autoritarismo explorador	Autoritarismo paternalista	Consultivo	Participação de grupo
Processo de controle	O controle é feito pela cúpula. Os instrumentos são muitas vezes falsos ou inadequados. Existe uma organização informal que busca reduzir o controle formal.	O controle é feito pela cúpula. Os instrumentos são geralmente incompletos ou inadequados. Algumas vezes desenvolve-se uma organização informal, mas esta pode apoiar parcialmente ou resistir aos fins da organização.	Os aspectos mais importantes dos processos de controle são delegados de cima para baixo com um sentimento de responsabilidade nos níveis superiores e inferiores.	Os processos de controle têm um alto envolvimento dos níveis inferiores.
Processo de tomada de decisão	As decisões são tomadas na cúpula, baseadas em informações parciais e inadequadas. Estas decisões são pouco motivadoras e tomadas geralmente por somente uma pessoa.	As políticas são decididas na cúpula. Algumas decisões que dizem respeito à aplicação dessas políticas são tomadas por níveis inferiores, baseadas em informações adequadas e justas. As decisões são tomadas sobre uma base individual, desvalorizando o trabalho em equipe.	As políticas e as decisões geralmente são tomadas pela cúpula, mas é permitido que os subordinados tomem decisões mais específicas nos níveis hierárquicos inferiores.	O processo de tomada de decisão está disseminado em toda a organização, bem integrada em todos os níveis.

Fonte: Paula e Silva e Bris (2002, p.27-28), construído a partir de Brunet (1995, p.130-132).

O clima de caráter consultivo se caracteriza pela confiança nos professores, embora a elaboração das políticas e normas organizacionais seja efetuada no topo da instituição. Desta maneira, Brunet (1995, p.131) argumenta que:

> Há uma quantidade moderada de interações, muitas vezes com um nível de confiança bastante elevado. Os aspectos importantes do processo de controle são delegados de cima para baixo com um sentido de responsabilidade nos escalões superiores e inferiores. Por vezes desenvolve-se um organização informal, mas esta pode parcialmente aderir e resistir aos objetivos da organização.

Tal clima, embora tente fazer com que os membros estejam associados à visão da instituição, possibilitando a criação de uma consciência organizacional capaz de torná-los parte do processo, não rompe com o clima benévolo, pois os métodos para motivar os professores, as interações, a noção e disciplinarização da hierarquia são articulados com o propósito de manter o controle em relação às ações que são efetuadas na prática, muito diferente, no entanto, do clima participativo, que busca a aproximação dos professores, uma vez que há nestes uma confiança total. "Os professores estão motivados pela participação e pela implicação, pela elaboração de objetivos, pela melhoria dos métodos de trabalho e pela avaliação do rendimento em função dos objetivos" (Brunet, 1995, p.145).

Subsidiadas por métodos de análise do ambiente, as diferentes dimensões apresentadas moldam possibilidades para avaliar as instituições escolares sob a ótica do clima escolar, o que, como demonstrado, gera tipologias de climas que refletem as posturas materializadas na prática escolar. Para Brunet (1995), o clima da organização escolar "[...] tem um efeito direto e determinante sobre a satisfação e o rendimento dos membros de uma organização", sendo óbvio que tal constructo, ao permitir que as pessoas se "expandam" e desenvolvam, produz uma visão positiva da organização. Assim, segundo o autor, é possível compreender que "O clima organizacional é percebido ao mesmo tempo, de uma forma consciente e

inconsciente, por todos os atores de um sistema social, tal como o clima atmosférico que nos afeta, sem que necessariamente estejamos ao corrente da sua composição" (Brunet, 1995, p.138).

Outros autores também colaboram para o desenvolvimento do conceito, oferecendo, nesse sentido, possibilidade para ampliação do entendimento sobre o tema. Dentre as contribuições, destaca-se Fernández, que salienta que o clima se refere ao:

> [...] ambiente total de um centro educacional determinado por todos os fatores como elementos físicos, estruturais, pessoais, funcionais e culturais da instituição que, interativamente integrados em um processo dinâmico específico, dão um estilo peculiar ou tom à instituição condicionando, por sua vez, os diferentes produtos educacionais.[10] (Fernández, 1994, p.4.)

Esta visão global dos processos desenvolvidos na escola é uma das características da análise do clima escolar, que deve levar em consideração as diferentes esferas que compõem a instituição para promover um olhar sobre sua materialidade, incidindo em uma busca por soluções de problemas que por vezes encontram-se estanques por falta de habilidade em investigá-los. Sua proposta, além de promover uma reflexão sobre os sentidos da ação efetuados a partir da lógica pedagógica, é um fator influente e determinante para a consolidação do comportamento dos membros da comunidade educativa (Blaya et al., 2006, p.295).

Lück corrobora a compreensão em torno dos sujeitos, indicando que o clima pode ser identificável de forma mais clara em relação à cultura escolar, sendo que este afere o ambiente de vivência a partir das percepções dos pares, pois corresponde "a um humor, um estado de espírito coletivo, satisfação de expressão variável segundo as

---

10 Trecho original: "*El ambiente total de un centro educativo determinado por todos aquellos factores físicos, elementos estructurales, personales, funcionales y culturales de la institución que, integrados interactivamente en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo o tono a la institución condicionante a su vez de distintos productos educativos*".

circunstâncias e conjunturas do momento, em vista do que seu caráter pode ser sobremodo temporário e eventual" (Lück, 2017, p.65). A autora complementa que:

> O clima é considerado como sendo um momento no conjunto de experiências da escola [...] e ainda é visto como a maneira como as pessoas pensam, percebem, interpretam e reagem à organização, a normas formais e a comportamento e costumes no interior da escola. O clima organizacional é ainda comumente referido como sendo a fotografia do momento, o humor que varia conforme alterações e acontecimentos. (Lück, 2017, p.65.)

Porém, embora seja claro que tal definição demonstre as lógicas de ação que são incorporadas na instituição por meio da atuação dos diferentes indivíduos, é notório perceber uma associação entre os conceitos de clima e cultura organizacional. Todavia, mesmo que se relacionem, cada qual ocupa sua especificidade e contribui para o entendimento da organização numa perspectiva geral: clima (modo pelo qual os sujeitos compreendem, se relacionam e convivem dentro da organização) e cultura (características mais estáticas e, por que não dizer, mais duradouras, que mostram a capacidade da escola em conservar seus ritos e tradições) articulam-se no cotidiano e fomentam a criação da identidade das instituições. Focalizaremos nossa discussão em torno da necessidade de se diferenciar cada um dos conceitos, explicitando-se assim as contribuições que são possibilitadas a partir de sua compreensão.

1.2 Relações entre clima e cultura escolar

Embora tenha por pressuposto fundamental a articulação de conhecimentos para a promoção da cultura letrada, a escola apresenta múltiplas facetas, e pensar na cultura promovida por esse espaço perpassa a noção centralizadora do ensino. Deste modo, articular uma reflexão sobre o espaço escolar requer a planificação de

conceitos que abarcam uma gama de possibilidades para compreender a natureza das instituições escolares.

Nesse sentido, apesar do termo cultura escolar poder remeter à ideia de transmissão, e conservação de conteúdos (perspectiva funcionalista[11]), ou mesmo a ação explícita e sistematizada em torno da necessidade de se engendrar mecanismos para se satisfizer a busca por conhecimento (perspectiva estruturalista[12]), é preciso fazer uma diferenciação, uma vez que a cultura de que trataremos aqui se resguarda no entendimento da organização como sendo um sistema que absorve em si as práticas dos sujeitos, ratificando-as em torno de suas normas e ritos, subsidiando-se, portanto, a perpetuação de práticas que são identificadas como sendo pertencentes ao "estilo" de dada instituição (perspectiva interacionista[13]).

Não obstante, pode-se observar uma crescente demanda por estudos que denotem a importância da escola como organização social seja pela representatividade que este espaço assume na constituição da experiência humana (Dubet, 1994), seja pela necessidade de se analisar em profundidade as estruturas e as relações que compõem a lógica escolar (Brunet, 1995), tendo em vista que estas definem

---

11 Na perspectiva funcionalista, a escola é encarada como instituição unicamente responsável por transmitir os arcabouços do saber escolarizado, constituindo-se, portanto, em local privilegiado para as trocas entre pares, situando as relações a partir da mediação que se dá pelos conhecimentos sistematizados. Desta forma, Dominique Julia esclarece que este conjunto de conhecimentos pode sofrer alterações, uma vez que "são subordinadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização)" (Julia, 2001).

12 Nesta perspectiva a cultura escolar é encarada a partir dos produtos oriundos de sua formulação, concepção e disseminação. Destaca-se aí os planos de ensino, as formas de organização para o fazer pedagógico, bem como os meios auxiliares para o ensino escolar (Barroso, 2012).

13 Aqui se destaca a compreensão da escola enquanto instituição única que produz cultura a partir das relações organizacionais que são desenvolvidas em seu bojo. Trata-se, nesse sentido, dos signos produzidos por esta instituição, tal qual nos demonstra Forquin (1993, p.168), assim como David Tyack e Larry Cuban (1995) quando mobilizam a definição sobre o conjunto de elementos estruturantes da organização escolar como sendo a "gramática da escola".

as práticas dos sujeitos, ou, do mesmo modo, pela incorporação de políticas de precarização no bojo de sua estrutura.

A unívoca evidência se resguarda no fato de que, dada a importância que a escola assume na contemporaneidade, a análise de sua estrutura não deve se firmar meramente pela mediação exercida em decorrência das relações exteriores, tampouco pelas questões concernentes ao ensino-aprendizagem, permitindo-se, nesse sentido, uma amplificação do entendimento das complexas interações deste espaço.

Tal constatação não é recente, e remonta às discussões oriundas de Nóvoa (1995) ao explorar a complexidade da pesquisa na área da educação e, num sentido restrito, a análise das organizações escolares enquanto objeto de estudo. Nesse contexto, o autor propõe a ruptura da percepção *micro* e do olhar *macro* para as instituições escolares, asseverando a necessidade de se instigar a concepção *meso* de intervenção na realidade educativa (Nóvoa, 1995, p.15).

Desta forma, sendo as organizações coletividades especializadas em torno da produção de determinados bens ou serviços (SROUR, 1998, p.107) torna-se necessário compreendê-las a partir da diversificação dos sistemas que atuam em si, uma vez que, dadas as influências que têm sobre aqueles que dela fazem parte e, na mesma medida, o quanto o inverso se potencializa, torna-se crível observar o quanto as manifestações concretas absorvem os elementos culturais de determinados grupos, uma vez que Cassar (2003, p.13) salienta que:

> [...] as organizações se originam da união de diversas pessoas, que se reúnem na busca de objetivos comuns claramente definidos, por um prazo que pode ser determinado ou não, mas que segue a coerências dos objetivos buscados pelos componentes desta. Através dessa união, espera-se atingir resultados melhores do que aqueles que seriam possíveis se estas mesmas pessoas atuassem isoladamente.

Assim, torna-se necessário compreender que os sistemas desenvolvidos nas organizações tomam por objetivo principal a

necessidade de estruturar sentidos e significados à ação coordenada dos sujeitos que, a partir desse fomento, apresentam condições ou não para alcançar os diferentes objetivos propostos em sua estrutura. Isso ocorre uma vez que, dadas as limitações que podem ser analisadas e configuradas a partir da ação estratégica desses objetivos, eles compartilham, a partir dos diferentes papéis que os sujeitos assumem, arranjos sistemáticos para a alteração de paradigmas em torno dos problemas verificados na instituição.

Não obstante, é possível perceber que a cultura organizacional é construída e compartilhada de forma tangível (aparato necessário para desenvolver o trabalho, as ferramentas e tecnologias) ou em nível mais abstrato (as ideologias, os símbolos, as normas e regras, os mitos e os valores da instituição), fator este que promove ora a integração das ações sociais, ora desmobilizam-na, uma vez que os traços das atividades dos sujeitos manifestam-se de forma integralizada, dentro das relações que são estabelecidas no ambiente, o que significará para Lück (2017, p.97) que:

> [...] a cultura é formada e constituída pelas pessoas coletivamente organizadas, por seu modo de enfrentar interativamente desafios, sua visão de mundo e de si mesmas nesse mundo e que, portanto, assume as características dadas por esse coletivo. Será conservadora se estes assim o forem. Será inovadora se estes, em conjunto, derem esta orientação contínua a seu trabalho. Será promissora, inovadora, orientada para a melhoria contínua e superação de obstáculos, na medida em que os responsáveis pela gestão e pelo fazer escolar assim se orientarem. E todas essas tendências são aprendidas no contexto do trabalho, donde se conclui que mudanças desejadas estão associadas a novas aprendizagens.

Por consequência desses traços, fica evidente que o constructo cultura organizacional da escola se refere às condições preestabelecidas (normas, valores compartilhados) que, a partir da compreensão das organizações como instituições, "cada qual com a competência e caráter organizacional distintos" (Hoy; Miskel, 2015, p.162),

alicerçam uma perspectiva contemporânea sobre a escola, possibilitando aos sujeitos perceber as nuances significativas de cada unidade, acarretando a identificação do caráter distintivo destas. Tal proposição reforça ainda a noção que temos em relação a fortes ou frágeis culturas, uma vez que estas podem ora oportunizar a eficácia dos processos escolares, ora atravancar as discussões em torno de seu projeto, acarretando um desequilíbrio que não proporciona organicidade.

As definições sobre cultura das organizações, incluindo-se aí a discussão em torno da cultura escolar, trazem diferentes contribuições para a análise do tema, variando-se entre a compreensão em torno dos "[...] símbolos, cerimônias e mitos que se comunicam com os valores e as crenças subjacentes dessa organização e seus colaboradores" (Ouchi, 1981, p.41), passando pela ratificação das "[...] tradições e crenças de uma organização que a distinguem de outras organizações e infundem um sopro de vida no esqueleto da sua estrutura" (Mintzberg, 1989, p.98) bem como a partir da difusão de que se trata de um "sistema compartilhado de orientações que mantém a unidade e lhe confere uma identidade distintiva" (Hoy; Miskel, 2015, p.163). Viñao Frago (1998, p.68-69) propõe que:

> A cultura escolar é vista como um conjunto de teorias, princípios ou critérios, normas e práticas sedimentadas ao longo do tempo no seio das instituições educativas. Trata-se de modos de pensar e atuar que proporcionam estratégias e pautas para organizar e levar a classe, interagir com os companheiros e com outros membros da comunidade educativa e integrar-se à vida cotidiana do centro docente. Tais jeitos de pensar e atuar constituem ocasionalmente rituais e mitos, mas sempre se estruturam em forma de discursos e ações que, junto com a experiência e formação do professor, lhe servem para levar a cabo sua tarefa cotidiana.

Nossa definição de cultura escolar se resguarda na compreensão de que as organizações escolares possuem características que lhes são próprias, e que estas adquirem sentidos na medida em que são

compartilhadas e, principalmente, aceitas pelo grupo. Desta forma, compreendemos que tal conjuntura se estabelece em meio às relações na instituição, provocando nos sujeitos a incorporação dos aspectos relacionados à identidade organizacional, possibilitando ora a promoção de culturas aprimoradas por meio da ratificação e aprimoramento das condições que se encontram na escola, ora sua rejeição, por meio de letárgico interesse dos sujeitos em promover mudanças, interferindo, nesse sentido, no sentimento de coesão do grupo escolar.

Dito de outra forma, é possível constatar que: a) "cada organização tem sua própria cultura"; b) e esta "é uma forma de desenvolvimento dos membros de uma organização e é apreendida através da experiência do grupo"; c) "está implícita na estrutura formal da organização e é explicitada pelos seus membros"; d) "as modificações e mudanças que ocorrem na cultura organizacional são, de modo geral, lentas, consequência de uma certa estabilidade que a cultura dá à organização"; e) "a cultura organizacional tem uma tendência a perpetuar-se, pois atrai e aceita pessoas que têm sistemas de valores e crenças semelhantes"; f) "ela se expressa através de sinais que podem ser desde o fluxo de informações, moda, linguagem, emoções, ordem, disciplina, até o ambiente físico nos locais de trabalho" (Dias, 2012, p.50-51).

Trata-se, nesse sentido, da necessidade de se considerar a "pedagogia centrada na escola" (Nóvoa, 1995, p.20), em que se enfatiza a necessidade de ruptura com os padrões de investigação, possibilitando a articulação de conceitos que explorem epistemologicamente os modelos simbólicos de escola. Nesse sentido, inquirir os problemas educativos tendo por base a perspectiva *meso* pressupõe validar mecanismos de mudança pragmática a partir da análise interna da escola, viabilizando a projeção de constructos que tomem sentido na experiência dos sujeitos.

Desta maneira, não nos é possível articular uma noção esquemática de cultura, uma vez que, dadas as proporções de convivência neste espaço, e em razão das diferenças existentes entre os sujeitos, tal implicação denotaria um equívoco conceitual, obrigando-nos a aceitar uma única forma de se pensar a materialidade

das ações dos sujeitos neste espaço, corroborando com uma visão estratificada da escola.

Sendo assim, dada a necessidade de se ater à escola enquanto objeto de estudo e, por extensão, do reconhecimento desse espaço e de suas interações complexas, compactuamos com Forquin (1993, p.163) quando este salienta a importância da determinação de diversos polos de análise que tomem como referência a possibilidade de se pensar em valores distintos que coexistem em uma única instituição, exercendo influência no pensamento, ação e, nesse sentido, na experiência daqueles que constituem a escola.

Esse conjunto de valores constituem o entendimento do que se pode considerar como cultura escolar e desenvolvem nas instituições uma filosofia de trabalho que é compartilhada de forma ampla pelo grupo, fator este que pode mobilizar ou fomentar demandas de interação mais ou menos positivas. Assim, torna-se possível analisar que:

> Nas culturas fortes, crenças e valores são intensamente defendidos, amplamente compartilhados e orientam o comportamento organizacional. Pode ser tentador chegar à conclusão precipitada de que um conjunto específico de valores define a excelência nas organizações, mas isso não se justifica. O que promove a excelência ontem não necessariamente promove hoje ou amanhã. Na verdade, uma cultura forte pode ser um risco em tempos de rápidas mudanças, porque a cultura da organização pode estar tão arraigada a ponto de impedir a adaptação às novas restrições. (Hoy; Miskel, 2015, p.165-166.)

A articulação proposta pelos autores, nesse sentido, justifica o caráter da mudança como aspecto a ser privilegiado nas culturas organizacionais, tendo em vista que "[...] é a natureza compartilhada das ações que gera a cultura da escola, e não experiências individuais não transferidas" (Falsarella, 2018, p.623). Tal necessidade, acompanha a compreensão de que, dadas as relações que se estabelecem, e as condições para que isso se efetive, a cultura escolar vai se moldando e transformando-se a partir das trocas estabelecidas no cotidiano.

Aspecto igualmente importante diz respeito ao "fator humano" das organizações, que aqui podemos compreender como sendo a soma das percepções dos indivíduos em torno do projeto de escola em que estão inseridos. Tal olhar demonstra que o clima existe em função da cultura e, na mesma medida, esta se articula e se molda a partir das percepções dos sujeitos, o que para Lück significará que "o clima e a cultura organizacional da escola são, por conseguinte, conceitos complexos por expressarem um conjunto de múltiplos e dinâmicos fatores, dimensões e características, todos intimamente relacionados" (Lück, 2017, p.79).

Assim, enlaçamos o entendimento central em torno das diferenças conceituais dos termos: a cultura escolar é fator que distingue as organizações e promove o entendimento sobre as formas e tradições da escola, e o clima reserva-se à investigação das sensações coletivas em prol das ações que são, antes de mais nada, materializadas na cultura da escola. Embora imbricados e sistematicamente unificados no que tange à compreensão aguçada das formas escolares, tais termos são díspares, e possibilitam a constituição de análises muito particulares em relação à organização escolar. O Quadro 1.2 exprime as especificidades dos termos.

Como se observa, cada termo carrega consigo suas possibilidades de análise, embora estejam interligados – dado que a análise das organizações escolares não se efetua de forma esquemática –, e fomenta uma diversificação do olhar, direcionando-o e articulando possibilidades para refletir sobre os processos de mudança nas organizações. Dias (2012, p.72) demonstra que o "clima organizacional está diretamente relacionado com a cultura das organizações. As modificações culturais geram expectativas, às vezes insatisfações e inseguranças", situação que demonstra um movimento constante de análise e reflexão que se oferece como guia para pensar em estratégias para a constante reinvenção das práticas que são subsidiadas no cotidiano escolar.

Como o foco de nosso trabalho é investigar a soma das percepções dos sujeitos em relação à escola (clima escolar), tal distinção se mostra imprescindível, uma vez que é possível observar na literatura

Quadro 1.2 – Principais características dos conceitos de clima e cultura organizacional da escola

Aspecto	Clima	Cultura
Características	Demonstra as percepções em torno do ambiente escolar, sendo compartilhadas pelo grupo, formando uma "atmosfera", ou uma "personalidade" de dada organização.	Fornece indicativos para se compreender os padrões normativos da organização escolar, podendo ser concebida como a "identidade" que distingue cada unidade escolar.
Modos de representação	Por meio das reações dos sujeitos, em torno de determinados aspectos da vida escolar, das relações interpessoais constituídas no dia a dia, bem como no desenvolvimento do trabalho.	A partir dos ritos, crenças, normas, linguagens, símbolos, mitos. Trata-se da "gramática da escola".
Possibilidades de compreensão	Por meio de sua constante observação, avaliação das condutas, grupos de discussão, utilização de estratégias comunicacionais, questionários, entre outros.	A partir de uma análise qualitativa dos aspectos que constituem a organização escolar.
Possibilidades de mudança	De fácil alteração, pois mobiliza-se a partir da percepção dos sujeitos, sendo flexível a possibilidade de mudança, caso estes se vejam representados no projeto identitário de escola.	De caráter mais duradouro, fator que exige investidas que não se caracterizam por aspectos pontuais, mas que englobam estratégias de gestão concisas e coerentes ao longo do tempo.
O sujeito nessa relação	Inquieta-se a partir de indicativos de como se sente na organização. Como a percebe e se relaciona com seus pares.	Mobiliza-se a partir da necessidade de identificar o que tem feito na organização e as formas que isso se manifesta, a partir das relações normativas que são instituídas.

alguns casos em que os termos acima descritos são tratados ora como sinônimos, ora como elementos avulsos. Nossa proposta, nesse sentido, tem relação com a necessidade de se perceber os elementos que constituem cada um dos termos, especificando a análise do clima como objeto e foco de investigação.

Deste modo, dada a importância que se observa em relação ao tema e, por consequência, a prática da instituição escolar avaliar-se, tem-se observado na literatura acadêmica, mesmo que de forma tímida no Brasil, uma gama de estudos que buscam refletir sobre as questões propostas pela análise do clima.

Partindo do pressuposto de que as relações escolares não podem ser compreendidas a partir de convenções esquemáticas, dada a sua especificidade dinâmica, tendo como paradigma os referenciais do clima organizacional, e tomando por base revisão de literatura na área, enfatizamos neste estudo a verificação de sete dimensões para compreensão do espaço da escola: 1) relações de poder; 2) processos de interação; 3) estabelecimento de objetivos; 4) processo de tomada de decisão; 5) infraestrutura e equipamentos escolares; 6) processo de controle; 7) relações com a comunidade e seu entorno.

A primeira dimensão trata das relações que são convencionadas no cotidiano de professores e estudantes em sala de aula, buscando avaliar como estas são desenvolvidas no cotidiano escolar; a segunda diz respeito à qualidade das interações e dos processos dialógicos que são processadas no âmbito escolar.

A terceira dimensão busca refletir sobre o conhecimento oferecido nas escolas e seu grau de relevância para os estudantes. Busca-se analisar a validade e grau de importância dos saberes que são oferecidos pela escola.

A quarta dimensão trata sobre os processos de decisão e os mecanismos que se colocam à disposição dos sujeitos escolares para que estes participem das deliberações institucionais, que, em tese, devem ser baseadas no pressuposto da gestão democrática.

A quinta dimensão está relacionada à noção de qualidade do ambiente físico e dos materiais didáticos, buscando-se compreender

como esta dinâmica afeta o trabalho educativo e, por extensão, a atividade de aprender.

A sexta dimensão visa perceber as nuances do controle externo, oriundo das deliberações por secretarias estaduais/municipais de educação, que se impõe às escolas e como isso afeta a organização dessa instituição e o modo como os sujeitos a compreendem.

A sétima dimensão visa perceber o papel desempenhado pelos pais e a comunidade no direcionamento escolar a partir da percepção dos envolvidos no espaço escolar.

O intento, nesse sentido, é protagonizar uma discussão sistemática a respeito do clima escolar, levando em consideração as dimensões apresentadas como forma de levantar indicadores que favorecem os processos de convivência e trocas entre pares, assim como a identificação das questões relacionais que precisam ser melhoradas para que a comunidade escolar esteja mais integrada com o projeto de escola da instituição.

Desta maneira, tais dimensões buscam auxiliar na compreensão do fenômeno do clima escolar, promovendo a possibilidade de refletir acerca das ações protagonizadas pelos sujeitos. Destaca-se também que tais dimensões foram construídas a partir de revisão sistemática na área, sendo interpretadas à luz das contribuições teóricas de Brunet (1995) e Dubet (1994).

Nesse sentido, há a oportunidade de se pensar as relações de convivência na escola e se preocupar com a garantia efetiva de um clima saudável para a comunidade desta organização. Tal fator adquire fundamental importância, uma vez que tem por função articular a melhoria da qualidade das relações, assegurando que as diferenças se constituam em motriz do processo educacional, devendo ser respeitadas como garantia de que os diversos olhares sobre a realidade possam promover mudanças significativas para todos os envolvidos.

Por esta razão, compreende-se que a avaliação do clima organizacional, a partir de tais dimensões, possibilita assegurar a importância dos pensamentos opostos como mecanismo de desenvolvimento e aperfeiçoamento das relações, uma vez que, a partir das diferentes vozes validadas pelos sujeitos por meio da análise do clima, pode-se

pensar uma realidade escolar mais justa e democrática para todos. O Quadro 1.3 exprime o panorama das dimensões alvo de nossa análise.

Quadro 1.3 – Dimensões para análise da sociabilidade entre professores e estudantes

Dimensão	Qual aspecto escolar privilegia
Relações de poder	Enfatizam-se as relações interpessoais: o modo como professor e estudante se relacionam; a convivência; as regras e combinados; o respeito; a indisciplina, sob a ótica de análise dos estudantes.
Processos de interação	Percebe-se como, a partir da relação dialógica, é possível obter motivação para desempenhar seu papel social; o reconhecimento pelo grupo; o encorajamento recebido e o sentimento de pertencimento ao grupo.
Relações com o conhecimento	Instiga-se a verificação das relações com o conhecimento de modo a perceber: a relevância do conteúdo escolar e a sua validade de acordo com as visões dos estudantes.
Relações com o conhecimento	Faz-se uma análise da gestão e da participação no âmbito escolar, de modo a perceber como se estrutura a administração da escola e as decisões institucionais; a participação; a circulação de informações; as decisões e os processos de mudança.
Infraestrutura e equipamentos	Verificam-se os espaços e os materiais escolares de modo a constatar a qualidade do ambiente; qualidade dos materiais; o acesso a esses bens, assim como a sua manutenção.
Processo de controle externo	Averigua o papel das políticas externas e sua interferência no cotidiano escolar: as avaliações de larga escala; a avaliação de aprendizado em processo; a política de contratação de professores.
Processo de controle externo	Reflete-se sobre a participação dos pais e responsáveis no processo de estudo desses jovens de maneira a perceber: a corresponsabilização da família; a participação da família nos espaços de decisão da escola; as relações que se materializam com a comunidade ao entorno da escola.

A partir das dimensões destacadas, nosso intento é desnudar as percepções coletivas em torno do clima escolar, tendo por base a identificação de indicadores que favorecem os processos de

convivência e trocas entre pares, bem como aqueles que precisam ser melhorados para que a comunidade escolar esteja mais integrada com o projeto pedagógico da instituição.

Nessa direção, o presente estudo se justifica pela necessidade de se articular nas escolas uma cultura de avaliação que extrapole a abstração de dados censitários sobre a aprendizagem, passando a abarcar, nesse sentido, questões relativas à convivência entre pares, tendo como base a compreensão de que a escola é, por essência, espaço de interação e, como tal, deve planejar ações para o aprimoramento constante desta.

Desta maneira, como já mensurado pelo Relatório Delors (1996), uma das necessidades que se colocam para os sistemas educativos diz respeito ao conceito de "aprender juntos", que, apoiado em outros três pilares (aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a ser), estipula um importante marco de análise para todos os países, demarcando a importância da convivência entre pares para a consecução da práxis educativa.

Desta maneira, fica evidente que não basta que os sistemas escolares ensinem e capacitem seus mestres para o desenvolvimento planejado de um currículo escolar, mas também que todos os sujeitos escolares assumam que a convivência é parte essencial da escola e se constitui em premissa para o desenvolvimento qualitativo das relações em face da organização escolar, uma vez que é por meio do intercâmbio entre os diferentes e das diferenças que nos humanizamos.

No capítulo seguinte demonstraremos, a partir de aportes teóricos, a delimitação das respectivas dimensões que orientam as bases de nossas pesquisas de modo a localizá-las no bojo das análises que tratam sobre o tema.

2
As dimensões que envolvem a análise do clima escolar

A alusão à análise do clima escolar deve fomentar a possibilidade de se averiguar como os indivíduos se percebem ao fazer parte da organização e, na mesma medida, como essa noção é compartilhada no ambiente em pauta. Nessa acepção, avaliar a qualidade das relações de convivência, bem como os padrões de comportamento que influenciam a possibilidade de melhora destas, torna-se o centro irradiador de sua análise.

Dada a relevância da temática, algumas pesquisas têm se dedicado a uma inquietação comum: seria possível mensurar os elementos que constituem a convivência entre os sujeitos escolares e, desta maneira, verificar a sua qualidade por meio de *scores* que auxiliem no aperfeiçoamento desse ambiente? Desta forma, tais pesquisas impulsionam uma arguta busca por sentidos e convergem em torno do compromisso com a melhora do ambiente escolar.

Não obstante, verificar as relações entre pares e traçar uma métrica confiável que possibilite investigar criteriosamente os elementos que ora influenciam a escola como espaço de trocas relacionais qualitativas, ora a impedem de articular os sujeitos em prol de um objetivo comum, se coaduna com a perspectiva de análise do clima escolar, situação esta que oportuniza reconhecer os aspectos que merecem atenção nessa conjuntura por meio da criação ou adaptação de

escalas de análise que tenham o objetivo de validar a concepção dos sujeitos em torno dos sentidos da organização.

Desta maneira, este capítulo tem por intento promover a reflexão acerca das dimensões que são articuladas em nossas pesquisas de modo contextualizado. Para tanto, analisam-se os fundamentos que mobilizam os conceitos empregados, bem como as diferentes possibilidades de análise, convencionando-se questões articuladoras que foram consideradas no momento de reflexão das dimensões.

Ressalta-se ainda que todas as dimensões aqui desenvolvidas trazem como possibilidade avaliar diferentes âmbitos da escola conferindo-lhes voz para dialogar a respeito das principais necessidades que se colocam diante da organização escolar.

2.1 Dimensões de análise do clima que compõem as matrizes de referência da pesquisa

Relações de poder

Marcadamente relacionado às questões disciplinadoras, dada a formatação de sua estrutura, bem como a partir das convenções que são estabelecidas nesse espaço, o ambiente escolar nos demonstra diferentes possibilidades de análise, sendo os traços ligados à convivência entre pares um aspecto importante para se pensar a qualidade das relações que se processam na escola. Não obstante, autores como Foucault (2003) asseveram o fato de que a dominação dos corpos, bem como a rígida ação disciplinadora da instituição escolar, remeteriam a traços muito semelhantes ao das prisões, onde não há a possibilidade de se valorizar características individuais dos sujeitos, assim como as ações destes encontram-se imobilizadas pelo constante controle em relação ao tempo e espaço.

A máxima "vigiar e punir", oportunizada pela análise do autor a partir dos traços da ação escolarizante, mobiliza questionamentos a respeito da validade de algumas ações convencionadas neste espaço, uma vez que estas dizem respeito à hierarquização que tem

feito da escola uma "mera fábrica de ensinar", o que, nas palavras de Dubet e Martuccelli (1998), corrobora a constatação de que a escola na atualidade tem se convertido em uma "experiência de desigualdades", uma vez que "a escola não é somente "desigual", ela produz inúmeros itinerários diferentes e indivíduos diferentes. Ela não é mais uma instituição, mas um espaço social no qual nascem e são abortados projetos múltiplos" (Dubet; Martuccelli, 1998, p.169). Por consequência, compreender essa estrutura passa pela premência de se buscar indícios das trocas efetuadas por professores e estudantes, tentando compreender as lógicas de ação que são lançadas nessa dinâmica. Assim, inicialmente, é preciso estabelecer que, muito embora professores e alunos estejam inseridos na dinâmica escolar compartilhando experiências, e vivendo de forma intensa a diversidade de situações que diariamente são impelidas a estes sujeitos, seus papéis sociais lhes impõem códigos de ação que diferem de forma clara, uma vez que, dada a hierarquia institucional, relações de poder são estabelecidas no sentido de promover e subsidiar a ação no ambiente escolar, tendo em vista que, de acordo com Pimenta e Anastasiou (2002, p.14), "o ensino é uma prática social complexa, carregada de conflitos de valor e que exige posturas éticas e políticas".

O poder disciplinar exercido pela escola sobre os indivíduos nesse espaço se caracteriza como a possibilidade de "organização" da aprendizagem em suas diferentes formas de manifestação: em relação ao tempo/espaço; em relação às posturas bem como à articulação de condicionantes que dificultam o desenvolvimento das particularidades em detrimento ao aspecto comum, favorecendo, nesse sentido, mecanismos como a vigilância, as sanções e os exames, que, de acordo com Foucault (2003), servem ao propósito de manter as relações entre pares estratificadas, distantes e alinhadas aos preceitos de uma produtividade que se assemelha àquela preconizada em instituições destinadas à articulação do capital. Assim, o autor salienta que:

> A escola torna-se um aparelho de aprender onde cada aluno, cada nível e cada momento, se estão combinados como deve ser,

> são permanentemente utilizados no processo geral de ensino. [...] O treinamento de escolares deve ser feito da mesma maneira; poucas palavras, nenhuma explicação, no máximo um silêncio total que só seria interrompido por sinais – sinos, palmas, gestos, simples olhar do mestre, ou ainda aquele pequeno aparelho de madeira que os Irmãos das Escolas Cristãs usavam; era chamado por excelência o "sinal" e devia significar em sua brevidade maquinal ao mesmo tempo a técnica do comando e a moral da obediência. [...] O aluno deverá aprender o código dos sinais e atender automaticamente a cada um deles. (Foucault, 2003, p.149-150.)

O automatismo, nesse sentido, torna-se uma das marcas desta realidade entre escolares, uma vez que, dada a superficialidade que se estabelece, as relações nesse espaço não adquirem sentido, e os papéis sociais desempenhados pelos diferentes sujeitos acabam sendo subordinados à lógica da institucionalização, que requer o respeito pelas normas e pelas posições de forma automática, sem que, contudo, essa noção seja construída e nutrida pelos diferentes. Tal relação de poder se estabelece em múltiplos âmbitos. Em sala de aula, ao propor e implementar condições para a transmissão do conhecimento, o professor estabelece níveis de controle que ora se coadunam com a observação de Foucault, reforçando o paradigma das relações de poder unicamente destinadas à ratificação da função de autoridade, ora se vinculam a um olhar mais atento e mais pormenorizado da prática, favorecendo um espaço onde haja a construção de sentidos e a incorporação da noção de convivência de forma respeitosa.

No que corresponde aos vínculos entre estudantes, também se observa essa necessidade de estabelecimento de poder, marcadamente relacionada com o domínio sobre o outro a partir da violência, que, como pontua Santos (2016, p.14), diz respeito a "uma ação mediadora que o homem utiliza para expropriar a partir da utilização da força ou de símbolos a individualidade de outro sujeito, relegando-o a uma condição inferior", mobilizando-se, portanto, questões como a vitimização entre pares, aspectos como a incivilidade, bem como *bullying*. Embora não sejam as únicas formas de dominação, estas se

apresentam como o maior problema, o que mobiliza a constatação de que, mesmo entre "iguais" há o estabelecimento de relações que tomam por base o poder como catalisador das ações.

Desta forma, o poder se constitui como propulsor de muitas ações e atitudes que são desenvolvidas no interior da escola, o que, de acordo com Nunes e Assmann (2000, p.145-146), possibilita a compreensão de que "[...] poder não tem 'dono' nem tampouco um lugar fixo, isto porque, a prática. concreta do poder não se limita a questão de quem o possui e de que lugar o executa, mas sim dos múltiplos pontos em que é exercido".

Em tais condições, o clima organizacional da escola varia de acordo com as características desenvolvidas pelo grupo diante dessas questões, facilitando e promovendo um convívio respeitoso quando há entre os profissionais e o público atendido o favorecimento de questões como o respeito, a cordialidade, a organização da escola a partir da observância das normas socialmente constituídas, e o entendimento do outro como sujeito que carrega consigo conhecimentos e significados que podem ser valorizados. Para Dubet (1994, p.113), esta seria uma característica relacionada à lógica da integração, em que "cada ator, individual ou coletivo, adota [...] uma maneira de conceber as relações com os outros", favorecendo-se assim o engendramento de uma concepção de mundo em que "o ator define-se pelas suas pertenças, visa mantê-las e fortalecê-las no seio de uma sociedade considerada então como um sistema de integração".

Desta forma, o poder é encarado como responsabilidade social e se converte em um lema introjetado entre os diferentes, que buscam, a partir de princípios organizacionais preestabelecidos, a melhoria da qualidade dos processos gerenciados na escola, convertendo o clima positivo em uma condição *sine qua non.*

López-Quintás (2006) aprofunda nosso olhar sobre estas relações de convivência ao propor sua intervenção filosófica por meio daquilo que considera a "pedagogia do encontro". Para o autor, não há uma relação humana autêntica se não existe uma relação bidirecional (quando duas realidades estão unidas, todavia as particularidades de cada uma são preservadas e valorizadas no processo das

trocas humanas) capaz de mobilizar a busca por sentido em relação às expectativas organizacionais que se colocam diante dos sujeitos escolares. Desta forma, os encontros supõem uma dinâmica de idas e vindas (um devir[1]) onde a interação entre pares se põe em jogo, capacitando os diferentes a buscarem uma interpelação capaz de mobilizar as trocas.

Relacionar-se, portanto, é a capacidade de efetuar trocas qualitativas, tendo em vista que os encontros devem priorizar um ambiente de igualdade onde se capacitam os membros a buscarem uma interação capaz de extrapolar os vínculos instrumentais, proporcionando a articulação de um clima em que a fala ocorre de forma a privilegiar o outro, e não cercear a voz. Lópes-Quintas (1996, p.48) argumenta que:

> Toda a relação de encontro implica apelações e respostas: convidas-me a dar um passeio por um determinado lugar e eu acedo a isso, mas indico que seria preferível fazê-lo noutro sítio. A minha resposta é, portanto, um apelo que te dirijo. O esquema que estrutura o encontro não é "linear" (acção-paixão) mas "reversível" (apelo-resposta). Apelar significa convidar a assumir ativamente um valor e realizá-lo na própria vida. Daqui se depreende que o encontro não se dá de modo automático ao anular as distâncias e fundar uma relação de vizinhança. Exige um intercâmbio de possibilidades, e este não se dá quando os objectos se justapõem, mas quando dois ou mais âmbitos de realidade se "intercalam", i.e., tomam iniciativas conjuntamente e colaboram na mesma tarefa. Essa forma de vinculação tem de ser criada livre e esforçadamente, porque coloca determinadas condições. Se duas ou mais pessoas não as cumprem, podem conviver durante longo tempo sem se encontrar nem uma só vez.

---

1 O devir pode ser caracterizado como a unidade de análise da experiência humana em Heráclito, que, a partir da sentença filosófica em que postula que "ninguém é capaz de entrar no mesmo rio duas vezes" por conta das constantes mudanças e transformações que este sofre, alicerça a base para se perceber que a vida em grupo é marcada por uma dialética da ação que se baseia nas trocas entre pares, possibilitando-se, portanto, o "tornar-se".

Assim, esta "conversação" que se estabelece entre os diferentes é a possibilidade para a criação de sentidos na relação, uma vez que é por meio da interação proporcionada pela linguagem que os homens atribuem sentido aos encontros, garantindo-se ora a noção de que o encontro de fato impulsionou e deu condições para o início da mudança, ora o contrário, quando o encontro reforça o paradigma das posições sociais por meio do *status quo* das posições, arregimentando os sujeitos à noção da presença hermética de uma relação de poder intransponível.

Ao se situar na análise dessa questão (relações de poder), essa dimensão busca investigar as relações interpessoais em sala de aula e o modo como se processam, como uma forma de compreendê-las e decompô-las a partir da experiência dos sujeitos, questionando-se se o que o tem sido estabelecido é benéfico e necessita ser ampliado ou se é desarticulado e precisa ser revisto como uma forma de avaliar-se.

A proposta articuladora desta dimensão diz respeito à busca por sentidos em torno das relações de convivência e inquieta a partir das seguintes questões:

- Como as relações se processam nessa escola e qual a qualidade conferida a elas?
- As trocas são qualitativas e promovem um sistema de integração entre pares?
- Quais as potencialidades e as lacunas que podem ser observadas a partir das relações que são estabelecidas, e como isso pode ser amplificado ou reestruturado a partir da visão dos estudantes?

Processos de interação

Relacionar-se impõe a utilização de instrumentos e estratégias que possibilitem um processo de interação em que se torna possível avaliar o quanto o outro pode colaborar para a construção de sentidos em relação à realidade que nos circunda. Desta forma, é possível constatar que a comunicação adquire centralidade nessa dinâmica,

uma vez que, ao possibilitar o estabelecimento de conexões a partir de um processo relacional, as respostas aos problemas, a identificação das falhas e potencialidades podem ser aprimoradas, sempre tendo como escopo a lapidação das relações na organização, tendo em vista que, "na condição de fenômeno onipresente, a comunicação é o processo que as pessoas usam para trocar mensagens significativas e compartilhar significado sobre suas ideias [...]" (Hoy; Miskel, 2015, p.350).

Todavia, embora estritamente vinculada às ações humanas e, portanto, direcionada à compreensão dos signos que se colocam diante dos sujeitos, a comunicação é complexa e carregada de sentidos e significados, o que transfigura sua efetivação como problema a ser solucionado para alguns e um campo de realização para outros, mas inevitavelmente se torna indispensável articular seu uso de modo a promover nas organizações escolares a construção efetiva de canais formais para a sua difusão, uma vez que Halawah (2005) averigua que climas positivos estão diretamente associados à eficácia da comunicação estabelecida, principalmente no que diz respeito à atuação do diretor escolar.

De acordo com Hoy e Miskel (2015), pesquisas recentes têm demonstrado que um dos elementos primordiais do diretor se resguarda no fato de ter que falar com os outros, sendo esta uma das funções que mais lhe ocupa o tempo. Além disso, de acordo com os autores, "os administradores usam a fala para apertar e afrouxar seu controle na organização e na alocação de recursos da escola" (Hoy; Miskel, 2015, p.349).

Nesse aspecto, a comunicação escolar está muito associada ao controle em diferentes âmbitos, como já demonstrado, e isso afeta de forma veemente as práticas, o engajamento profissional, bem como pode desmobilizar o engajamento para a realização das tarefas na organização, uma vez que, estando a serviço de tal necessidade, serve apenas ao propósito de obediência cega e ratificação sem análise, transformando as relação em mero maniqueísmo.

Para transpor essa situação, torna-se importante o estabelecimento, no âmbito do trabalho pedagógico, de canais efetivos e

assertivos de comunicação, situação esta que se capacita a partir do engendramento de estratégias de integração entre os diversos profissionais, tornando esta habilidade acessível e estritamente vinculada com as propostas da instituição escolar. Santos, ao identificar as características do clima estabelecidos por Pelz e Andrews (1966), identifica que a comunicação é um dos elementos capazes de mobilizar um ambiente positivo, uma vez que foi possível perceber que "mesmo aqueles cientistas que não gostavam de trabalhar em equipe, apreciavam a troca de ideias com colegas e mostravam maior rendimento do que aqueles que interagiam pouco" (Santos, 1999, p.66).

Essa "troca de informações" deve priorizar, portanto, as necessidades que se colocam diante dos sujeitos, de modo a facilitar os processos organizativos, tornando-os eficientes, corroborando a constatação de Myers e Myers (1982) quando observam que "a comunicação pode ser vista como um processo transacional, em que as pessoas constroem significado e desenvolvem expectativas sobre o que está acontecendo ao seu redor por meio do intercâmbio de símbolos" (Hoy; Miskel, 2015, p.352).

Embora possa parecer um elemento informal pela maneira corriqueira como se expressa no cotidiano, a comunicação traz consigo diferentes habilidades que podem ser associadas em um conjunto de estratégias e recursos que facilitam o seu desenvolvimento no âmbito escolar. Para Hoy e Miskel (2005, p.356), esses recursos individuais "incluem tanto conhecimentos estratégicos sobre coisas como normas e regras de comunicação quanto capacidades e habilidades comunicativas" e podem estar articulados em competências que se desenvolvem em torno da necessidade de constante aprimoramento. Para os autores, que se apoiam em Payne (2005) para debater esta questão, há três competências principais que mobilizam a comunicação: o envio, a escuta e o *feedback*.

Em relação ao envio, esclarecem que diz respeito às habilidades que se colocam em pauta como imprescindibilidade de serem desenvolvidas de modo a possibilitar a compreensão sobre aquilo que é dito (comunicado), estando estas associadas em cinco necessidades. A primeira diz respeito à utilização de linguagem apropriada e direta

como forma de "evitar o jargão educacional e conceitos complexos quando palavras mais simples cumprem a função. No entanto, para estabelecer credibilidade, a linguagem deve demonstrar que o remetente é conhecedor de assunto educacionais" (Hoy; Miskel, 2015, p.356).

Esta observação torna-se importante no contexto de vivência da escola, pois permite que: a) a comunicação, embora desprendida de conceitos técnicos e vocabulário acadêmico, adquira função social na medida em que o destinatário passa a compreender o assunto tratado, sem que, contudo, se sinta constrangido por não dominar algum termo empregado na fala; b) a autoridade seja mantida, embora sem ceder aos meandros do poder sem fundamento, demonstrando conhecimento em torno do tema debatido, mas, ao mesmo tempo, uma atenção às especificidades daquele que ouve. Remete, nesse sentido, à preocupação com a forma pela qual se molda a compreensão, aspecto central da competência comunicacional.

Esta primeira necessidade acompanha a busca por sentidos claros e coesos, possibilitando ao ouvinte construir e organizar os seus esquemas cognitivos. A terceira necessidade diz respeito à utilidade do silêncio ou em linhas gerais, da minimização do barulho, alertando para o fato de que "durante conferências com pais, por exemplo, [...] deve-se tomar medidas para eliminar interrupções telefônicas e para reduzir os estereótipos que [...] podem carregar" (Hoy; Miskel, 2015, p.356).

Em quarto lugar, para que haja êxito, torna-se importante "empregar meios de comunicação múltiplos e adequados", o que necessariamente inclui a lógica em relação ao ambiente, a situação, pessoa e circunstância. Todos os elementos precisam ser considerados para que a comunicação de fato exista no âmbito escolar. Em quinto lugar, os autores asseveram a primordialidade de os educadores usarem a:

> [...] comunicação cara a cara e a redundância ao comunicar mensagens complexas e que podem abrir margem para mal entendidos. A riqueza de recursos, a repetição e o *feedback* acentuam a

> probabilidade de se obter o efeito pretendido, ou seja, alcançar um significado compartilhado para a mensagem. (Hoy; Miskel, 2015, p.356.)

A segunda habilidade diz respeito à escuta, por se tratar de um "fator essencial na comunicação competente, ouvir é uma forma de comportamento em que os indivíduos tentam compreender o que os outros lhes estão comunicando pelo uso das palavras, ações e coisas" (Hoy; Miskel, 2015, p.356). Deste modo, a escuta visa a reflexão sobre aquilo que é dito, atribuindo significado a partir da perspectiva empregada pelo falante, reelaborada pelas concepções e crenças do ouvinte, o que demarca a escuta proficiente, nesse caso, é a capacidade em compreender e desenvolver um senso crítico em relação àquilo que recebe enquanto informação/mensagem.

Para Burbules (1993), quando a escuta se configura a partir de um esforço ativo, em que se tem por intenção a potencialização dos sentidos, esta pode ser uma ferramenta comunicacional capaz de estimular os sujeitos a realçarem suas concepções. Todavia, como assevera Hoy e Miskel (2015), desenvolver as habilidades de escuta é um fato frequentemente negligenciado. Os autores estimulam tal raciocínio a partir de algumas questões:

> [...] quantas vezes você foi indagado por alguém só para obter perturbadoras pistas não verbais de que o indagador não está realmente interessado e, pior, nem ouviu a sua resposta? Com que frequência suas respostas deixam de ser realmente ouvidas e são mal interpretadas? (Hoy; Miskel, 2015, p.357.)

Nessa acepção, a escuta deve, antes de mais nada, propiciar as trocas, e, em se tratando do espaço escolar, tal mecanismo deve ser favorecido entre os mais diferentes sujeitos, possibilitando a circulação clara e coesa das informações, fazendo emergir a partir do relacionamento com o outro as impressões e significados que são construídos em torno do ambiente escolar. Assim, estar na escola pressupõe ocupar uma posição na qual se deve priorizar sempre

a compreensão atenta às demandas dos sujeitos, bem como o estabelecimento da escuta como estratégia articuladora destinada à construção de um espaço que de fato se comprometa com a gestão democrática.

A última habilidade imprescindível diz respeito ao *feedback* e corresponde ao envio e recepção das informações. Para Hoy e Miskel (2015, p.358), "fornecer *feedback* consiste em dar mensagens verbais e não verbais, que às vezes são enviadas inadvertidamente". Dessa forma, trata-se de um esforço consistente em torno da busca pela exatidão das mensagens, tentando envolver o monitoramento sobre estas, bem como oportunizando o grau de inferências que foi produzido a partir do comportamento relacional entre pares. Pode-se compreender que, a partir dessas habilidades, se torna possível a constituição (parcial) da experiência social dos sujeitos, que, de acordo com Dubet (1994, p.95), pode significar que:

> [...] a experiência é uma atividade cognitiva, é uma maneira de construir o real e, sobretudo, de o verificar, de o experimentar. A experiência constrói os fenômenos a partir das categorias do entendimento e da razão. [...] Deste ponto de vista, a experiência social não é uma esponja, uma maneira de incorporar o mundo por meio das emoções e das sensações, mas uma maneira de construir o mundo. É uma atividade que estrutura o caráter fluido de vida".

Tal condição se expressa também por meio da comunicação, uma vez que possibilita aos homens a construção de sentidos incorporados às suas ações, a articulação das formas que são moldadas coletivamente, bem como a partir da reelaboração de indícios que só se efetivam por meio dessas trocas comunicacionais. Assim, investigar este fenômeno e a forma como se processa em âmbito escolar nos permite a resolução de inúmeras questões, tais como:

a. a articulação dialógica da escola promove o desenvolvimento de práticas que visem o estabelecimento de um "olhar para si"?
b. as relações estabelecidas entre pares e, por consequência, a comunicação oriunda dessas interações permitem a

integralização do projeto de escola de forma clara e coesa, segundo a visão dos estudantes?

c. quais as ferramentas que se colocam à disposição dos sujeitos e como elas se articulam de maneira a promover a comunicação escolar?

Tal dimensão busca a resolução de tais questões, tentando investigar esses processos na escola como forma de debater os indícios das práticas materializadas no cotidiano, uma vez que, como salienta Hoy e Miskel (2015, p.366), "os objetivos da escola e as diretrizes para alcançá-los são desenvolvidos por meio de um abrangente diálogo, [...] tendo em vista que comportamento direcionado aos objetivos é alcançado por meio da comunicação". Trata-se de um esforço que se destina, portanto, à observação dos padrões comunicacionais, tentando compreender as suas finalidades, seus modos de representação na prática, bem como a importância atribuída a essa relação pelos sujeitos escolares.

Relações com o conhecimento

Sendo a escola uma instituição destinada à transmissão da herança cultural produzida pelo conjunto dos homens, que, articulada pela história, possibilitou a materialização dos conhecimentos, torna-se significativo investigar questões relacionadas à apropriação dos saberes nesse espaço, de maneira a compreender as formas e peculiaridades da escola contemporânea, e o impacto das ações na construção de sentidos pelos sujeitos.

A elaboração dos conhecimentos, por esse ângulo, é tarefa atrelada às condições de existência dos sujeitos que, a partir do movimento empregado para a transformação da natureza, molda às suas necessidades e imprime cultura em suas diversas manifestações. A tarefa de transmissão desses conhecimentos constitui aquilo que Saviani (2011) considera como sendo a especificidade da educação, tendo em vista que, para o autor, esta produção de saberes está atrelada a

um processo dialético. Nesse sentido, Saviani (2011, p.14) postula que o tipo de conhecimento a que se destina a articulação escolar se distingue dos demais (doxa, sofia[2]):

> [...] Não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, é exatamente o saber metódico, sistematizado.

Desta forma, o espontaneísmo e as práticas vinculadas a outros saberes não se constituem em enfrentamentos que devam ser considerados pela organização escolar, tendo em vista que, dada a articulação que se faz necessária em prol da construção de um espaço voltado para o culto e transmissão da ciência, a escola lida com a problemática da sistematização, elemento estreitamente articulado com as demandas profissionais que se colocam diante dos sujeitos escolares. À vista disso, é possível compreender que "[...] o projeto moderno de educação parte da valorização da acumulação do saber que nos dá a imagem do mundo (tradição) [...]" (Sacristán, 2000, p.45), o que nos impele à constatação de que não há "fazer pedagógico" sem a construção de uma intencionalidade, sem a produção de objetivos coesos destinados à elevação das capacidades elementares, bem como sem a visão de qual tipo de sociedade o conhecimento oportunizado será capaz de criar.

Tal visão é complementada por Saviani (2011), quando este postula que todo e qualquer conhecimento na escola deve se pautar na articulação daquilo que se convencionou historicamente como sendo o clássico em educação, situação esta que determinará o caráter

2 Segundo Saviani (2011), doxa significa opinião, isto é, o saber próprio do senso comum, o conhecimento espontâneo ligado diretamente à experiência cotidiana, um claro-escuro, misto de verdade e de erro. Sofia é a sabedoria fundada numa longa experiência de vida. É nesse sentido que se diz que os velhos são sábios e que os jovens devem ouvir seus conselhos (Saviani, 2011, p.14)

objetivista das práticas escolarizantes: a transmissão-assimilação. Para o autor, só se torna possível a constituição de uma escola comprometida com a qualidade de sua educação ao passo que essa instituição domina com propriedade essa especificidade que lhe cabe, sendo assegurado, por meio disso, a "fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, o currículo" (Saviani, 2011, p.17).

Tal incursão epistemológica carrega consigo uma validade imprescindível para fomentar a distinção do caráter institucional da escola. Assim, cabe-nos a constatação de que a escola lida com um tipo específico de problema (ciência) que se operacionaliza por meio de instrumentos racionalizados e, portanto, passíveis de constantes aperfeiçoamentos (transmissão sistematizada) com a finalidade de promover a articulação profícua dos conhecimentos, principalmente entre aqueles estudantes oriundos de classes mais desfavorecidas[3] (aprendizado significativo), pois, como salienta Sacristán (2000, p.41), "a educação incide na estruturação das relações sociais, o desenvolvimento e a distribuição da riqueza não operam à margem dos níveis e tipos de educação", situação esta que pode ser evidenciada pela análise de que os "indivíduos e sociedades são, o que poderão ser, o que não pode ser explicado e projetado, sem serem considerados os efeitos dos sistemas educativos".

Deste modo, vale ressaltar a inferência do Estado nessa questão, uma vez que, articulados às necessidades e meandros governamentais, os sistemas educativos dispõem de pouca (ou quase nula) autonomia para definir questões relacionadas ao currículo escolar, tampouco para administrar recursos indispensáveis para

3 Dado o caráter classista empregado nas discussões de Dermeval Saviani, é possível constatar que, ao aplicar a dialética como base para se pensar as relações escolares, e subsidiado pelo método materialista (muito alinhada às visões gramscianas), sua teoria da "pedagogia histórico-crítica" atende às demandas das classes populares, que, ignoradas pelo Estado burguês ao longo da história, carecem de "armas" racionalizadas para o enfrentamento dos desafios sociais que se colocam diante dos sujeitos. Deste modo, sua defesa por uma concepção de sociedade marcadamente sem classes (socialista) oportuniza um olhar diferenciado para as demandas do proletariado.

a operacionalização do ensino. Assim, cabe-nos a constatação de que os investimentos e atenção demandados pelo Estado às escolas revelará o seu perfil ideológico, ou melhor, delimitará sua posição, ora como Estado gerenciador de políticas públicas voltadas à contemplação de uma população que carece de atendimento a serviços tidos como básicos, ora como Estado mínimo, em que agirá de forma metódica na eliminação de políticas de assistência, subordinando a terceiros suas responsabilidades fundamentais.

Nesse sentido, vale ressaltar que, como em outras áreas, a educação está inserida nessa dinâmica e, por consequência, articula-se a partir das sinuosidades políticas estabelecidas em diferentes momentos históricos, o que demonstra constantes alterações no que se poderia considerar o seu "perfil[4]". Todavia, torna-se necessário ratificar que o domínio das ferramentas indispensáveis para a compreensão (ou leitura de mundo, como aponta Paulo Freire) da realidade só se validam a partir da ação escolarizante, bem como por meio do trabalho intencional da escola, que, gerida por indivíduos (que se espera) competentes, oportuniza trocas e relações direcionadas às especificidades do público atendido. Por conta disso, os saberes que se constituem no cerne do trabalho pedagógico da escola só podem ser desenvolvidos no âmbito desta instituição, dada a sua condição de "socializadora dos conhecimentos cientificamente construídos". Sacristán alicerça esta discussão asseverando o fato de que:

---

4 No que corresponde a este termo, poderíamos considerar que, ao longo da história, a educação brasileira passou por diferentes avanços e retrocessos, sendo estes marcos factuais uma possibilidade para se compreender essas diferentes fases. Assim, torna-se possível analisar que, no período jesuítico, o "caráter" escolarizante estava vinculado às necessidades de doutrinação e, por consequência, conversão dos gentios à fé cristã, e, no período da ditadura militar, a educação servia aos propósitos de consagração de um modelo político-social que atendia aos anseios da elite econômica brasileira e internacional. Desta forma, pode-se considerar que cada fase de nossas memórias educacionais revela um "perfil" em que a centralidade das práticas, do currículo, da formação de professores, bem como da compreensão das finalidades da educação, sofreu alterações para atender aos dispositivos legais criados pela classe dominante de determinada época.

> [...] a escola e o professor podem ser substituídos em seu trabalho de *informantes*, mas não nos encargos [...] constitutivos de uma estrutura de socialização singular com projeções na subjetividade, nas relações humanas e na sociedade. [...] É essa "especialização" que fundamenta a autoridade e legitimidade de escolas e professores, que se assenta na distância da posse de um mais alto grau de domínio da racionalidade e da cultura; uma autoridade e uma legitimidade que são e devem ser visíveis. Se não são dadas as condições para sustentar essa legitimidade, instituições e agentes educativos ficam desnaturalizados e desautorizados como tais. (Sacristán, 2000, p.52, grifo nosso.)

É por meio deste trabalho profissional que os conhecimentos escolares passam de um não domínio inicial para uma incorporação gradativa, que, dadas as peculiaridades inerentes aos processos de ensino-aprendizagem, passa a constituir o ideário subjetivo dos sujeitos que se encontram em processo de escolarização. Desta forma, o favorecimento de possibilidades para a articulação de um saber que de fato se coaduna com a perspectiva libertadora, em que os sujeitos passam a enfrentar os dilemas cotidianos a partir de uma postura reflexiva e crítica, torna-se o centro irradiador de uma proposta de análise de clima organizacional positivo, possibilitando-se aos sujeitos a compreensão da função social da escola em suas vidas e o entendimento da necessidade da escola como instituição socializadora de conhecimentos sofisticados.

Não obstante, o clima acadêmico revela as percepções dos sujeitos em torno dos atributos relacionados ao conhecimento objetivo proporcionado pela via escolar, estando alinhado às atitudes, valores e expectativas educacionais dos membros de uma escola (Carvalho, 1992, p.37), o que revela as visões em torno da instituição e o quanto os membros acreditam nos atributos educacionais proporcionados por esta, tendo em vista que Brunet (1995, p.132-133) avalia que "o ambiente tem um efeito duplo sobre a aprendizagem desencadeando mecanismos de ajustamento e atribuindo sentido às novas aquisições. As motivações de um indivíduo estão sujeitas às flutuações

ambientais", que podem exercer "um efeito direto e determinante sobre a satisfação e o rendimento dos membros de uma organização".

Deste modo, para a articulação desta dimensão de análise, torna-se necessário perceber:

- Como os sujeitos percebem e avaliam as relações oportunizadas pela experiência dos saberes protagonizados na escola, demonstrando questões como sua validade, seu grau de importância na vida dos sujeitos, sua integralização com a vivência, bem como a contribuição destes conhecimentos para o engendramento do futuro profissional dos jovens.
- Possibilita-se, desta maneira, questionamentos relacionados ao currículo escolar de maneira a investigar se este é apropriado às demandas atuais, e como os jovens compreendem os atributos que mais atendem às suas necessidades e anseios.

Processo de tomada de decisão

O engendramento das formas e das possibilidades de trabalho em âmbito escolar só se processa por meio do contínuo empenho em prol da articulação da gestão democrática, sendo mobilizados aspectos como a participação, em que todos os sujeitos podem e devem construir o espaço coletivo, bem como o senso de identidade com a organização, fator este que possibilita a criação de vínculos em relação à escola. Nesse aspecto, é possível perceber que a gestão escolar tem sido compreendida como um dos eixos centrais das instituições educativas, dado o seu caráter estruturador, com o qual se vincula e se materializa a unidade das crenças e anseios de toda a comunidade educativa.

Não obstante, é possível constatar uma iniciativa tanto do ponto de vista pedagógico quanto do ponto de vista legal para a difusão da gestão na sua forma democrática. A Lei 9394/96, que trata sobre as diretrizes e bases da educação nacional, traz em seu artigo terceiro, inciso oitavo, que "o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios [...] gestão democrática do ensino público na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino", acrescentando em seu

artigo quatorze que "os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades" bem como por meio da observação de alguns princípios, tais como a "participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares e equivalentes [...]" (Brasil, 1996); já a Constituição Federal aponta em seu artigo 206, inciso VI, que o ensino deverá ser ofertado tendo como princípio a "a gestão democrática do ensino público, na forma da lei" (Brasil, 1988).

Deste modo, tais regulamentações acarretam grande responsabilidade para os gestores, que, sob essa ótica, se convertem em líderes escolares, sendo suas decisões compartilhadas em grupo, de modo a obter um consenso a respeito dos aspectos que permeiam a vida escolar. A gestão, nessa acepção, passa a ser ratificada como a conjunção de esforços que são mobilizados para a concretização de objetivos comuns aos sujeitos. O diretor, nesse sentido, passa a representar o sujeito histórico catalisador, mas não soberano, capaz de coordenar esforços para a estruturação de mecanismos em prol de tais objetivos. Há um rompimento com aquela visão do diretor autoritário, que cede lugar ao gestor aberto e propulsor das mudanças: o líder educacional.

Todavia, equiparar tais regulamentações na vida cotidiana permanece um desafio, mesmo após tantos anos da promulgação de tais princípios. Sabe-se que, sendo as leis orientações sistemáticas pelas quais os sujeitos são obrigados a respeitar, tal ordenamento por vezes não representa de fato uma mudança de paradigma, tendo em vista que introjetar recomendações jurídicas não significa o tácito aceitamento destas, pois cada sujeito singular atribui sentidos e significados que, por vezes, entram em conflito com as prescrições legais – daí a necessidade de se estabelecer o comprometimento em relação à gestão democrática ainda hoje, pois, em decorrência das "subjetivações", muitos diretores não dominaram ou ao menos tentaram se converter em gestores capacitados para operar a mudança por meio do consenso em grupo.

Tal peculiaridade só pode ser efetivada por meio da compreensão da escola como espaço público, destinado a satisfazer aos anseios de uma comunidade que busca nela os arcabouços do conhecimento como forma de atender aos princípios institucionalizados pela cultura. Porém, até ser possível o estabelecimento dessa condição, torna-se necessária a construção de um projeto político pedagógico que agrupe e possibilite a expressão dos diversos segmentos da escola, como forma de privilegiar as vozes que por vezes não são ouvidas no espaço escolar. Ao gestor cabe, portanto, a iniciativa de incentivar o trabalho coletivo, demonstrando que, como membros da instituição, a busca por sentidos e a possibilidade de mudança são condições essenciais para o aperfeiçoamento institucional e pessoal de todos os envolvidos.

Nessa lógica, a gestão participativa envolve o gerenciamento das habilidades pessoais, dos condicionantes para a realização das tarefas, o constante monitoramento das condições de trabalho, assim como a unificação das lógicas gerenciais (ligadas às necessidades administrativas da instituição) com as lógicas pedagógicas (direcionadas ao desenvolvimento eficaz das formas destinadas à construção e disseminação dos conhecimentos escolares), sem as quais o gestor escolar se converte no diretor centralizador, estritamente ligado às questões burocráticas como ferramenta de controle normativo entre pares.

Para amplificar esta visão limitadora do diretor escolar, é necessário perceber que o próprio caráter identitário do trabalho do gestor envolve a associação de pessoas em grupo e, por extensão, a participação em suas mais diferentes formas de manifestação: participação de professores nas decisões em colegiado; participação dos pais na elaboração de propostas e plano de ação, na definição de prioridades orçamentárias, na organização e definição do calendário escolar etc.; participação dos alunos na construção de metas e na oportunidade de diálogo para a melhoria da organização; bem como a participação da comunidade, estando aberta para implementar mudanças que podem ser benéficas para o grupo que a escola atende[5]. Portanto, como

---

5 A discussão a respeito da participação da comunidade na escola será aprofundada no tópico que analisa a dimensão "relações com a comunidade e seu entorno"

visto, vislumbrar a posição de gestor escolar, sem, contudo, considerar a participação enquanto eixo catalisador das posturas diante da instituição, incorre em uma postura autoritária e desvencilhada dos propósitos instituídos ao cargo da gestão escolar. Desta forma, Lück (2008, p.30) alerta para o fato de que a participação é:

> [...] processo dinâmico e interativo que vai muito além da tomada de decisão, uma vez caracterizado pelo apoio na convivência do cotidiano, da gestão educacional, na busca por seus agentes, da superação de suas dificuldades e limitações, do enfrentamento de seus desafios, do bom cumprimento de sua finalidade social e do desenvolvimento de sua identidade social.

À vista disso, a participação pode ser compreendida como sendo a "mola propulsora" dos mecanismos de tomada de decisão no âmbito escolar, pois aglomera a indispensável condição de pensar e fazer junto. Tais aspectos, coordenados à guisa da gestão educacional, promovem o empoderamento e a partilha entre os diferentes grupos, conferindo legitimidade aos processos organizacionais que se pautam na perspectiva da gestão democrática, o que acarreta uma "ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante um 'todo' orientado por uma vontade coletiva" (Lück, 2008, p.23). Postura divergente é sintetizada pelos tomadores de decisão estritamente racionais que "primeiro reconhecem e identificam um problema, depois coletam e analisam os fatos essenciais do caso, à medida que especificam o problema. Em seguida, decidem os parâmetros de satisfação e termos de resultados" (Hoy; Miskel, 2015, p.324).

Essa postura estritamente mecânica e direcionada às demandas das teorias administrativas clássicas desconsidera o fator da participação dos membros da organização como componentes essenciais para a mudança, favorecendo o empobrecimento das relações e a criação de um clima de trabalho desarticulado, muito ligado às exigências de produtividade. Essa nova tendência, portanto, visa agrupar os sujeitos e, por meio da intervenção nas decisões, oportunizar

ao grupo de profissionais um olhar pormenorizado sobre a instituição. Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2008, p.329), "o conceito de participação fundamenta-se no princípio da autonomia, que significa a capacidade das pessoas e dos grupos para a livre determinação de si próprios, isto é, para a condução da própria vida".

Em tais condições a gestão educacional adquire o escopo de articulada dos sujeitos em torno do planejamento orientado com fins a alcançar os objetivos institucionais da escola, o que, em linha gerais, se efetiva por meio da ação pedagógica que consiste na elaboração de princípios sociopolíticos e "educativos e na criação de formas de viabilização organizativa e metodológica da educação [...] tendo em vista dar uma direção consciente e planejada ao processo educacional" (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2008, p.331).

Assim, o trabalho do gestor se efetiva de maneira estratégica, pois sua atuação tem forte impacto sobre a constituição da atmosfera geral da escola, sendo que, por vezes, pode possibilitar a constituição de um clima positivo, ou mobilizar um clima fechado, sem grandes possibilidades de mudança. A partir de seu trabalho e a postura que emprega para a resolução das situações de conflito, o gestor tem a capacidade de difundir os valores, as concepções e crenças que passam a ser materializadas pelo conjunto de sujeitos que compõem a escola.

Dessa forma, Eranil e Özbilen (2017) consideram que "[...] os líderes éticos são aqueles que fornecem a criação de ambientes de produção e aprendizagem, estão em constante comunicação com os que estão ao redor e trocam ideias com eles". Tal postura, segundo os autores, pode possibilitar que "estar em comunicação com o próprio ambiente ético garante que o ambiente também seja sensível aos princípios éticos" (Eranil; Özbilen, 2017, p.100, tradução nossa[6]).

A pesquisa dos autores oportuniza a associação entre o trabalho ético dos gestores e o forte indício da influência dessa postura no

6 *"Ethical leaders are those who provide the creation of production and learning environments, are in constant communication with those around, and exchange ideas with them. Being in communication with ethical leader own environment ensures that his environment is also sensitive to ethical principles."*

clima organizacional da escola, materializado pela análise de professores. Essa condição demonstra que, sendo a gestão educacional uma tarefa que se articula por meio da mediação, cabe a ela a definição de estratégias que tenham como propósito a eficácia dos processos organizacionais, observando o clima da escola enquanto eixo a ser constantemente reelaborado e desenvolvido.

Em razão dessa necessidade, pensar a administração escolar é, por consequência, conjecturar os aspectos definidos como prioridades pelo modelo de gestão participativa, o que impõe a compreensão do papel articulador do gestor e o manejo deste para a promoção de um clima consistente com as propostas e finalidades educativas.

Por consequência, esta dimensão busca investigar os processos que recobrem a gestão escolar, as formas de participação que se destinam aos sujeitos, bem como as relações que são estabelecidas a partir da autoridade do gestor, explorando questões como:

- A dinâmica administrativa da escola privilegia aspectos participativos na tomada de decisões?
- Aos membros da comunidade escolar é possível inferir sentidos em torno das decisões da escola?
- Os sujeitos têm voz e são ouvidos?
- A escola articula um trabalho em prol da melhoria da qualidade educacional, marcadamente relacionada à eficiência dos processos escolares?

Infraestrutura e equipamentos

Proporcionar as bases para que a educação formal se materialize é condição pela qual gestores e professores alicerçam seus anseios, colocando sobre a instituição escolar algumas expectativas indispensáveis para a efetivação de um ensino de qualidade. Desta forma, analisar a infraestrutura e os equipamentos da escola, como nos lembra Tagiuri (1968) ao postular a busca por sentidos em torno da questão a partir da dimensão "ecologia", é uma necessidade imprescindível, tendo em vista que, a partir das condições materiais,

podemos definir muitos aspectos relacionados às formas de escolarização que são operacionalizadas em determinadas unidades educativas, o que, na acepção de Hoy e Miskel, pode significar que " a abundância relativa de recursos no ambiente é o determinante primordial de entradas suficientes para qualquer organização" uma vez que, "quando os recursos são abundantes, a sobrevivência é relativamente fácil, e a busca por objetivos e tarefas abrangentes torna-se possível" (Hoy; Miskel, 2015, p.243).

Por esta razão pode-se observar que os determinantes externos à escola (comunidade onde está localizada; número de alunos matriculados; valor das verbas recebidas; posição nos rankings de aprendizagem nacional e estadual; incrementos advindos da secretaria de educação) influenciam de forma latente a organização interna desta instituição, pois, sendo constituída por um sistema aberto, refletindo os interesses de classe e as contrariedades materiais de onde se encontra posicionada, tais elementos podem ora possibilitar a construção de sólidos currículos que proporcionam aprendizagem significativa aos estudantes, ora se vincular a uma situação de crise, em que recursos básicos não se encontram disponíveis para o acesso dos membros da organização, fator que pode promover desmotivação em trabalhar e estudar nesse espaço; assim, "é necessário olhar tanto para dentro quanto para fora da organização a fim de explicar o comportamento no âmbito das organizações escolares" (Hoy; Miskel, 2015, p.242).

Nesse sentido, a alocação consciente de recursos e o manejo de sua disponibilidade são fatores que se colocam como problemática para os gestores, dado que a insuficiência que rege as políticas de destinação de verbas às escolas é fato corriqueiro e de conhecimento do grande público, sendo plausível observar implicações do sucateamento da escola como um dos fatores de desmobilização dos sujeitos para continuarem nessa instituição. Além disso, a baixa expectativa em torno dos recursos alinhada à localização periférica de algumas instituições favorece a criação de estigmas em torno do público escolar, sendo estas pessoas definidas em razão das desvantagens que socialmente lhes são compelidas. Para Dubet (2003), a caracterização

dos sujeitos em decorrência das identidades assumidas no contexto do sistema social carrega consigo problemas que dizem respeito à escola produtora de diferenças; ele pontua, a partir de questionamento:

> [...] como nomeamos os habitantes dos grandes conjuntos habitacionais dos subúrbios constantemente "difíceis"? De forma rotineira e no fundo inaceitável, os caracterizamos por seus problemas tais como eles são construídos pelas políticas sociais que se encarregam deles: pobres, desempregados, imigrados, famílias "frágeis" – quando não delinquentes. (Dubet, 2003, p.48-49.)

Essas limitações, contudo, não deveriam necessariamente servir de barreira aos propósitos instituídos pela especificidade da escola, mas acabam desmobilizando os sujeitos pela incapacidade de realizarem o trabalho intencional de forma plena, o que acarreta consequências para o clima organizacional, uma vez que as habilidades profissionais não são bem geridas, e a falta de possibilidades de inovação torna-se um obstáculo para o estabelecimento de práticas pedagógicas que de fato sejam diferenciadas e proporcionem a amplificação de sentidos em torno das relações com o conhecimento escolar. Em relação aos alunos, Dubet (2004, p.552) complementa essa visão, distinguindo que:

> [...] existe uma clara injustiça quando se constata que os filhos das famílias desfavorecidas têm toda chance de serem conduzidos para ocupações não qualificadas e que, no fundo, a escola não é totalmente responsável por essa situação de fato. No entanto, existe uma injustiça ainda maior quando essa reprodução das desigualdades vem acompanhada de uma estigmatização e uma desvalorização dos indivíduos. É ao mesmo tempo inútil e cruel, é uma injustiça feita aos alunos mais fracos, aos vencidos na competição escolar. É difícil fracassar e ser conduzido para os empregos pouco valorizados, mas úteis, é cruel ser desprezado durante esse percurso.

Assim, pela impossibilidade de modificar sua realidade e frequentar espaços escolares que apresentam estrutura compatível para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, estes são obrigados a estudar em escolas que, pelo estado avançado de deterioração, e falta de recursos elementares, não possibilitam aspectos mínimos de conforto e satisfação em pertencer à instituição, tornando o clima organizacional destas escolas um desafio a ser enfrentado pela equipe gestora e professores, que muitas vezes precisam mobilizar forças individuais para que a estrutura siga minimamente disponível para o conjunto de alunos.

Em 2013, a partir do censo escolar, foi diagnosticado que a maior parte das escolas brasileiras (84,5%) tinham acesso a uma estrutura elementar, sendo constatada a presença de itens como a disponibilidade de "água, banheiro, energia, esgoto, cozinha, sala de diretoria e equipamentos como TV, DVD, computadores e impressora" (Tokarnia, 2013). Na outra extremidade, 0,6% das escolas apresentavam uma "infraestrutura considerada avançada, com sala de professores, biblioteca, laboratório de informática, quadra esportiva, parque infantil, além de laboratório de ciências e dependências adequadas para atender a estudantes com necessidades especiais" (Tokarnia, 2013). Essa realidade não se altera, tendo em vista que no Censo de 2017 o paradigma das estruturas básicas ainda volta a ter destaque. Para Soares e Soares (2007, p.7) a proposta em relação ao tema apresenta "a necessidade de conhecer melhor a condição atual das escolas do país, em especial as públicas, responsáveis por 90% da matrícula do ensino fundamental".

Esse abismo social no qual as escolas estão inseridas pode proporcionar, mesmo no setor público, diferentes trajetórias para os estudantes, que, assolados pelas diferenças sociais também reproduzidas no cenário escolar, passam a compreender a escola e, por consequência, as formas educacionais como atributos desnecessários para a sua vivência. Estas desigualdades multiplicadas resultam, portanto, "da conjunção de um conjunto complexo de fatores e, muitas vezes até, elas aparecem como o produto mais e menos perverso de práticas e

de políticas sociais que têm, justamente, como objetivo limitá-las (Dubet, 2003, p.43).

O objetivo desta dimensão, portanto, é avaliar o quanto as relações implicadas com a questão do gerenciamento e manejo dos recursos e a infraestrutura escolar podem mobilizar os sujeitos para a promoção de atitudes dirigidas à eficácia dos processos educacionais. Articula-se por meio de questões como:

- Os recursos educacionais existentes em sua escola são suficientes para o desenvolvimento das ações planejadas?
- O acesso a estes recursos é de fácil manejo?
- De acordo com a perspectiva dos alunos, os professores aparentam ter interesse em tornar as aulas mais dinâmicas com a utilização de diferentes recursos educacionais?
- A infraestrutura escolar possibilita que haja espaço confortável para todos os membros da comunidade escolar?
- A infraestrutura serve aos propósitos da escola, sendo adequada para a utilização em diferentes tempos?

Desta forma, investigar os processos materiais que recobrem a construção dos processos destinados aos "fazeres docentes" tem relação importante com a associação entre a qualidade da educação, uma vez que autores como Soares e Soares (2007) bem como Marri e Racchumi (2012) distinguem esse fator como atributo a ser observado, desencadeando reflexões acerca da importância da adequação dos espaços e dos instrumentos destinados ao ensino-aprendizagem.

Processo de controle

A primeira tentativa de se estabelecer uma forma de avaliação do ensino básico tem sua definição no ano de 1988, quando o Ministério da Educação (MEC) realizou a aplicação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público (Saep) nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte, como "aplicação piloto". Embora houvesse interesses que convergissem para a realização dessa avaliação, tais como: a análise

do impacto do Projeto Nordeste,[7] acordado entre Banco Mundial, Ministério da Educação (MEC) e Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), a escassez de recursos para sua realização delimitou um empecilho à consecução dessa proposta, sendo retomada apenas na década de 1990, agora com a denominação de Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Seu desenvolvimento é de forma descentralizada, pelos estados e municípios, contando com participação ativa de professores e técnicos das secretarias de educação (WERLE, 2011, p.6). É importante ressaltar que no período de 1990 a 1993 essa estrutura se manteve, tendo sofrido importante alteração em 1992, e que mais à frente altera a diretriz dessa política de avaliação: a responsabilidade, antes descentralizada entre os entes federados, passa a ser conduzida pelo Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

A intensificação das avaliações em larga escala passa a ter um vulto expressivo a partir do ano de 1995, e, sob ótica do processo neoliberal, as políticas em avaliação da educação básica são planejadas, coordenadas e implementadas. Tratava-se de uma forma de corresponder aos interesses internacionais, em especial aqueles oriundos do Bird e do Banco Mundial, que, a partir Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien, 1990), articulam mecanismos para a penetração de um ideário em educação pautado na racionalização econômica e pauperização dos conteúdos escolares.

A sujeição ao capital internacional oportunizou aos organismos internacionais um planejamento que tinha por base a reordenação

---

7 No contexto dos anos 1970, com o agravamento da crise proporcionada pela eleição de 1974, quando o partido do governo, representado pela Arena (Aliança Renovadora Nacional), perde consideravelmente espaço para a oposição, representada pelo MDB (Movimento Democrático Brasileiro), existe a preocupação de se proporcionar um clima de sustentabilidade ao regime por meio de investimentos na área social, o que se efetiva a partir de diversos programas. Na área da educação há, em 1979, o planejamento do Terceiro Plano Setorial de Educação e Cultura (IIIPSE), sendo nesse momento histórico que se desenvolve a criação do Projeto Nordeste (Pereira, 2007, p.30).

das políticas públicas em educação, como forma de transformar esta num reduto da fábrica, ou melhor, num estágio antecessor ao mercado produtivo. Reina nesse período a difusão das formações especializadas, o aligeiramento da formação e a difusão, na área da educação, da tal "formação continuada", uma vez que se fazia preciso mão de obra produtiva nas escolas. Formar-se para docência não era uma prioridade, o essencial era formar-se durante a docência.

Acompanhado desse processo de empobrecimento na formação, estão atrelados os baixos investimentos na área da educação, ocasionados pela falta de intervenção do Estado, que neste momento preocupa-se com o processo de privatização em diversas áreas produtivas do país:

> Como os caminhos da globalização implicaram a reforma do Estado e como esta significou um grande afastamento do Estado de vários campos de atividade, com o enxugamento das contas públicas, boa parte do investimento em educação não foi contemplada com a poupança interna. Desse modo, o investimento externo acertado junto a Bancos – investimento que é dívida a pagar – foi mais que um empréstimo. Ele veio acompanhado de critérios contratuais (nem sempre transparentes) e mesmo de metodologias já predefinidas. (Cury, 2002, p.178.)

Pode-se compreender que a reorientação estrutural na qual o Brasil esteve inserido teve sua dinâmica alterada por conta dos sucessivos empréstimos junto a estes bancos internacionais, que, em contrapartida, detinham a partir de seus contratos, privilégios para implementar a visão de Estado necessária para a consecução de seus projetos, o que necessariamente se atrelava à função desses órgãos: estruturar políticas públicas que tenham por objetivo a contemplação dos princípios do capital econômico.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), em seu artigo nono, inciso VI, está expresso que é de incumbência da União: "[...] assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em

colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino". Essa lei oferece subsídios para a criação de diversas avaliações. Sejam estas: "O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Exame Nacional de Cursos (ENC), posteriormente substituído pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior" (Rocha Junior, 2012, p.20).

É a partir dos meandros convencionados no escopo das políticas que se observa o conceito do Estado avaliador, alcunha utilizada para denominar a constante utilização da avaliação como um recurso administrativo. Há, nesse sentido, a necessidade de se conferir à área educacional um aspecto "mais objetivista, conceitos como eficiência e produtividade passam a fazer parte do discurso dos dirigentes públicos" (Rocha Junior, 2012, p.17).

Em São Paulo a utilização de avaliações na educação data de 1996, quando da normatização da Resolução SE nº 27 de 29 de março de 1996, que "Dispõe sobre o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo" (Saresp). Inicialmente realizava-se por amostragem, conferindo ao Estado a possibilidade de averiguar a "qualidade do ensino básico paulista", situação que permaneceu até 2002, pois em 2003 a coleta de dados para a constituição de sua análise tem o caráter censitário. Tendo por foco os alunos da rede estadual de educação, estendendo-se por adesão às municipalidades, o Saresp articula-se ao Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp). Tal índice tem por objetivo posicionar o estado em condições de comparação ao Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa).

A educação pública do estado de São Paulo possui aproximadamente 245 mil docentes, segundo informação disponibilizada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Esses docentes encontram-se distribuídos pelas mais de 5.400 escolas ao longo do território estadual.

É a partir dessa avaliação que o sistema estadual afere a meta necessária que determinada escola precisa alcançar no sentido de se promover ao patamar de "qualidade" e, é claro, receber os incentivos

monetários traduzidos na bonificação docente, que é uma consequência direta da nota obtida. Trata-se, portanto, de um sistema que recoloca a ênfase na competitividade, transformando as relações dinâmicas da escola em função do adestramento para o Saresp. Se o ideal, a partir dos escritos de Saviani (2005), como função da educação, é fomentar a humanização do homem a partir da escola e seus conteúdos pautados no clássico, em São Paulo essa dinâmica se altera pela necessidade de treinar os estudantes para a obtenção de média satisfatória no Saresp.

Essa avaliação tem transformado o currículo escolar das escolas paulistas. Não obstante, percebe-se a remodelação das formas do fazer pedagógico em função da necessidade de se alcançar a meta proposta. O essencial já não é a formação crítica. O necessário nessa relação é absorver o conteúdo tido como "habilidade necessária" para a avaliação.

A expressão máxima desse adestramento encontra-se exposto na "matriz de referência", na qual se delimita o currículo específico que é necessário para a avaliação. Os sistemas municipais que aderem à avaliação ajustam-se para articular mudanças no fazer pedagógico com o intuito de alcançar notas tidas como satisfatórias. A matriz que reordena a prática pedagógica a partir de seu currículo especifica as habilidades necessárias para determinado ano, os conteúdos a serem trabalhados e as competências de aprendizado. Ao professor cabe assegurar a aplicabilidade dos conteúdos citados no documento como forma de garantir um aprendizado instrucional, direcionado à avaliação.

Partindo da ideia de que todo processo educativo é intencional, podemos inferir que a escola se apresenta como um espaço de lutas e contradições, conforme já asseverou Giroux (2000). Nessa direção, todo fazer pedagógico consiste em uma ação, que, sendo propositado, exige planejamento e discussão quanto às questões relativas ao que se ensina na escola; todavia, a qualidade das condições de trabalho é essencial para se verificar a possibilidade de execução daquilo que é proposto. Desta forma:

- A proposta articuladora desta dimensão diz respeito à necessidade de analisar como as questões relacionadas às avaliações de larga escala bem como aquelas que se destinam ao diagnóstico da rede estadual de ensino são promovidas nas escolas, tentando compreender a visão de alunos e professores a respeito do tema.
- Além disso, investiga-se o sujeito professor nesse processo, de modo a verificar o quanto as relações externas (aquelas que compreendem o âmbito das especificidades da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo), como as questões trabalhistas, podem ou não propiciar maior empenho na realização da função de professor.

Relações com a comunidade e seu entorno

Como já explorado, para a efetivação de uma administração eficaz e direcionada ao estabelecimento de um clima organizacional propício às demandas de aprendizagem que se colocam diante da escola, torna-se necessário o estreitamento dos laços e a criação da possibilidade da participação como um dos eixos de trabalho da escola. Desta maneira, tal necessidade se coloca diante das organizações como um desafio, pois requer destas relativa autonomia no que diz respeito ao desenvolvimento de ações que busquem a presença dos pais e da comunidade no espaço escolar.

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2008, p.333), uma instituição autônoma "é a que tem poder sobre seus objetivos e sobre suas formas de organização, que se mantém relativamente independente do poder central e administra seus recursos financeiros", porém, dada a realidade à qual a maioria das escolas públicas estão submetidas, a visão exposta pelos autores torna-se cândida, uma vez que, submetidas às redes e sistemas de ensino, as escolas têm pouca autonomia para modificar o seu currículo, e as decisões monetárias devem seguir parâmetros que por vezes não facilitam a aquisição de materiais que de fato sejam necessários, bem como muito do que diz respeito

à própria organização escolar é delimitado por equipes técnicas responsáveis pelo planejamento escolar, estando estes "sujeitos decisórios" além dos muros da instituição educativa.

Nesse aspecto, consideramos uma escola autônoma na medida em que esta segue os princípios articuladores propostos pelos objetivos definidos em grupo, busca estratégias criativas para minimizar ou transformar a excessiva burocratização que por vezes assola a escola em atividades que de fato tenham significado para a realidade pedagógica, bem como assume uma postura de constante diálogo com a comunidade de pais que compõem a sua estrutura, não esperando, portanto, determinações legais que implicam a tácita necessidade de estabelecimento de vínculos, uma vez que estes já foram construídos em seu cotidiano.

Essa postura de constante intervenção com a comunidade é um fato que estabelece um diferencial entre as unidades escolares, tendo em vista que a participação dos pais é um tema debatido corriqueiramente na escola, muito em razão da necessidade de se organizar estratégias que visam aproximá-los, tendo contato com o ambiente onde seus filhos estão inseridos. Essa presença mais assertiva nas unidades escolares tem várias implicações:

> [...] prioritariamente, esses e os outros representantes participam do conselho de escola, da Associação de Pais e Mestres (ou organizações correlatas), para preparar o projeto pedagógico e acompanhar e avaliar a qualidade dos serviços prestados. Adicionalmente, usufruem da vivência das práticas democráticas de gestão, desenvolvendo atitudes e habilidades para participarem de outras instâncias decisórias no âmbito da sociedade civil [...]. (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2008, p.331.)

Todavia, dados extraídos das respostas de professores na Prova Brasil revelam que 94% dos docentes associam a falta de acompanhamento dos pais como um dos problemas que mais implicam no baixo desempenho dos estudantes (Ferreira, 2017), fator este corroborado pela falta de assessoramento e de interesse dos responsáveis

em participar da vida escolar de seus filhos. Essa relação estimula um distanciamento das famílias em relação aos saberes que são protagonizados na escola, favorecendo uma dinâmica em que não há comprometimento, tampouco contrapartida, o que gera, em muitos casos, problemas relacionados ao baixo rendimento dos estudantes, como também situações em que se desenvolvem a violência entre pares e incivilidades.

O estímulo pela participação da comunidade, nesse sentido, é um fato que deve ser estabelecido como estratégia prioritária, tendo em vista que, em decorrência de a escola ser compreendida como um sistema aberto, e sendo esta uma instituição que agrupa particularidades de diversos grupos, assumir uma postura acessível torna-se o primeiro passo para a concretização de tal objetivo. O outro mecanismo diz respeito a buscar estratégias que facilitem a visita e participação dessa comunidade, pois de nada adianta estar aberta, sem que haja a compreensão das especificidades dos grupos atendidos; desta forma, "uma das melhores formas de se atingir a família é através dos próprios filhos; daí a relevância da escola desenvolver um trabalho participativo, significativo, em que realmente o aluno se envolva e entenda o que está sendo proposto para ele", pois é por essa estratégia que "o próprio filho terá argumentos para ajudar os pais a compreender, a proposta da escola" (Vasconcellos, 1989, p.80).

Nesse sentido, cumpre destacar que se torna necessário que a escola propicie ambiente e momentos de acesso que de fato priorizem a participação, o que em muitos casos é prejudicado pela não observação desse fato. Paro (1987) salienta que esta relativa distância entre a comunidade e a escola ainda é um fato muito presente na realidade das escolas de nosso país, todavia, assevera a necessidade de as instituições não apenas reivindicarem a presença dos pais, mas criarem mecanismos para que de fato a participação no ambiente escolar ocorra. Para Gadotti (1993, p.17):

> A gestão democrática da escola implica que as comunidades, os usuários da escola, sejam seus dirigentes e gestores, e não apenas seus fiscalizadores ou meros receptores dos serviços educacionais.

> Na gestão democrática, pais, alunos, professores e funcionários assumem sua parte de responsabilidade pelo projeto da escola.

Dessen e Polonia (2007) contribuem com esse entendimento, diagnosticando que a participação e o empenho por participar dos espaços escolares contribuem para que os pais reforcem (ou criem) o paradigma de atenção aos filhos, proporcionando um maior cuidado, e balizando as relações em torno da construção de uma referência que de fato se constitua de forma efetiva. Desta maneira, o acompanhamento sistemático, a participação escolar e o estabelecimento de comunicação clara entre família e escola são fatores que agregam particularidades positivas ao ambiente escolar, favorecendo o estreitamento das relações.

Assim, o intuito desta dimensão de análise diz respeito à necessidade de se investigar os processos que recobrem a participação da comunidade no ambiente escolar, articulando-se por meio das seguintes questões:

- Quais as possibilidades que se colocam diante das famílias para participarem da construção efetiva do ambiente escolar?
- São oportunizadas estratégias que facilitam a inserção da comunidade na escola?
- Os pais são bem-aceitos e podem opinar a respeito da estrutura escolar?

Tais questionamentos, assim como os demais inseridos nas diversas dimensões, visam subsidiar uma análise circunstanciada em relação aos vínculos e relações que são travados no cotidiano da escola, de modo a instrumentalizar o olhar investigativo, possibilitando-se, nesse sentido, a construção de sentidos em torno da materialidade.

Nessa direção, as dimensões expostas foram intencionalmente criadas como uma forma de recompor as lógicas de ação dos sujeitos, a partir da compreensão das redes que se formam em torno destes.

3
Possibilidades de pesquisa a partir da perspectiva do clima escolar

A partir das dimensões de análise de clima escolar delineadas no capítulo anterior, é possível traçar possibilidades de pesquisa na área da educação, com a finalidade de se compreender os processos relacionais pelos quais os sujeitos estão envolvidos nas instituições escolares, oferecendo-se alternativa para validar as vozes dos sujeitos.

Como já ressaltado, indicamos que nossa visão epistemológica está vinculada à necessidade de compreender os processos que ocorrem na escola a partir de uma perspectiva sociopolítica, localizando os sujeitos em determinado momento e lugar histórico, analisando-se, para isso, os diversos anseios que são externados por meio da narrativa destes. Torna-se necessário, nesse sentido, multiplicar as possibilidades de análise do sujeito, uma vez que este já não se define pelas lógicas de ação marcadamente estanques e estratificadas como pensado no que antes correspondia ao "fato social", mas, agora, assume posições diversificadas em decorrência das influências socializadoras a que está submetido a partir das experiências contemporâneas. (Dubet, 1994).

Nesta direção, sendo a escola lugar que congrega as diferenças e possibilita trocas entre pares, investigar a convivência, tendo como foco a análise da qualidade do clima protagonizado nas instituições, é fator de suma importância que potencializa a articulação de uma

lógica de ação que favorece o protagonismo dos sujeitos, fortalecendo a possibilidade de estes amplificarem suas vozes, o que direcionará estes a falarem "[...] não do seu papel, mas da sua experiência" (Dubet, 1994, p.97).

De fato, a experiência socializadora da escola interfere no modo como agimos, pensamos, falamos e nos expressamos cotidianamente, e conjecturar a respeito do papel desempenhado por essa instituição no direcionamento das relações envolve a responsabilidade de se configurar possibilidades analíticas coesas.

Nesse sentido, a partir da pesquisa evidenciada no mestrado (Santos, 2019), foi possível "acessar" as diferentes percepções em torno da escola por meio de instrumentos e processos metodológicos que favoreceram a compreensão da realidade escolar. Por esta razão, resgataremos aqui possibilidades de investigação a partir da experiência de pesquisa, que foram sistematicamente pensadas a partir das dimensões aqui discutidas.

A articulação das dimensões e o esforço para contribuir com um modelo de análise da escola que possa responder com responsabilidade às demandas por um espaço de convívio respeitoso onde as diferenças são respeitas e acolhidas é fator que nos motiva e corrobora os indícios proporcionados por Bergamini e Coda (1997), quando argumentam que a pesquisa de clima nas organizações possibilita o mapeamento de sensações em torno de questões que podem ser necessidades coletivas, possibilitando-se, assim, a identificação das principais fragilidades que se colocam nas instituições.

De acordo com os autores, trata-se de um diagnóstico no qual se percebe a situação atual, traçando um panorama para a melhora das relações, bem com as disfunções que se processam no interior das organizações (Bergamini; Coda, 1997).

Santos (1999) defende que, no desenvolvimento das pesquisas que investigam o clima, pode-se observar dois atributos básicos que levam a direções díspares: a primeira diz respeito aos estudos que se concentram essencialmente no desenvolvimento de uma taxonomia de dimensões do clima e os respectivos instrumentos empregados nesta análise, e a segunda diz respeito às formas pelas quais se utiliza essa

taxonomia, articulando outras variáveis que podem facilitar a busca por sentidos nas organizações. Deste modo, a autora compreende que há dois tipos de medidas organizacionais: as medidas com enfoque objetivo e as medidas com enfoque subjetivo, destacando que:

> As medidas subjetivas revelam uma medida direta das propriedades organizacionais sem qualquer transformação conceitual. Aqui o indivíduo é somente um informante a respeito dos instrumentos disponíveis, tais como organogramas, relatórios de desempenho, etc. As medidas subjetivas revelam uma medida indireta das propriedades organizacionais através de instrumentos que medem a percepção do participante, aqui, o membro é um respondente de afirmações, tais como: os trabalhos nessa organização estão claramente definidos e logicamente estruturados; ou, os empregados daqui estão constantemente sendo checados por violação de regras. (Santos, 1999, p.34-35.)

Autores como Hellreigel e Slocum (1974) destacam sua preferência às medidas que envolvem a percepção, tendo em vista que aquelas objetivas apresentam certas limitações, como um alto número de questões ou a incorporação de variáveis que são específicas demais para serem pontuadas de forma coesa. Além disso, para Santos (1999, p.35), "as características que podem ser medidas objetivamente não afetam de forma direta, ou seja, os índices objetivos influenciam os membros da organização indiretamente", o que, no caso de análises que pontuam a necessidade por busca de sentidos em organizações escolares, se torna um problema, tendo em vista que, a partir da visualização das fragilidades, marcadamente por meio da avaliação de clima, se torna necessária a implementação de estratégias que oportunizem a ressignificação do olhar dos sujeitos.

Desta forma, adotamos como primazia que os elementos subjetivos e objetivos devem se complementar[1], de modo a demonstrar

---

1 Dada a necessidade de se analisar o clima escolar como constructo que afeta e influencia o comportamento dos sujeitos na organização escolar, a escolha por

a manifestação das percepções coletivas em prol das urgências da instituição escolar, fator este que mobiliza e proporciona um diálogo consistente que pode ser capaz de alterar paradigmas.

Nessa direção, tem-se como intento a procura por sentidos que se processam a partir das diferentes dimensões já preconizadas, de modo a expor as lentes pelas quais a análise de clima pode ser evidenciada, tendo por primazia a necessidade de entendimento dessas questões e a de se perceber como as relações entre pares na escola podem ou não produzir um sentimento de mudança e identificação com o projeto da instituição, tendo como parâmetro "a crescente autonomia das lógicas da ação e dos sistemas que podemos apreender mediante os objetos durante muito tempo vistos como conjuntos heterogêneos" (Dubet, 1994, p.181).

Levando em consideração as questões delineadas, apontamos três estratégias importantes para o direcionamento da avaliação de clima escolar em instituições que atendam estudantes a partir do ensino fundamental II:

1. utilização de protocolo de análise (questionário) alinhado às dimensões aqui preconizadas;
2. aprofundamento dos dados em grupos focais;
3. entrevistas semiestruturadas.

A seguir descrevemos o instrumento e as estratégias de pesquisa.

Questionários

Para a efetivação de pesquisas com a temática do clima escolar, oferecemos como sugestão três etapas metodológicas distintas para a efetivação desta avaliação. É de extrema importância que, após os trâmites burocráticos que visam proceder ao estabelecimento do consentimento junto ao órgão responsável por pesquisas em

---

se verificar o fenômeno a partir dos dois elementos enumerados possibilita a amplificação de sentidos e o aprofundamento da análise.

humanos, se firme parceria com as instituições escolares, explicitando-se os propósitos e as etapas da pesquisa. Após esse percurso, o primeiro momento metodológico diz respeito à aplicação de questionários direcionados a estudantes e professores.

A utilização de questionários com o propósito de se analisar as diversas nuances dos sujeitos escolares é fator válido, oferecendo para a pesquisa de clima escolar dados que, em um primeiro momento, não poderiam ser evidenciados a partir de uma entrevista ou grupo focal. A aplicação e consequente análise dos dados oferecem ao pesquisador possibilidades para ter um primeiro olhar a respeito da realidade que está se propondo a analisar.

É de extrema importância que sejam oferecidas possibilidades para que a participação ocorra. Desta maneira, cabe ao pesquisador proceder à aplicação dos questionários de maneira presencial ou remota. Para isso, sugerimos o protocolo apresentado no Quadro 3.1.

Tais questões visam subsidiar a coleta de dados junto aos alunos e professores, possibilitando um instrumento adequado para a análise do clima escolar. Para isso, os itens são avaliados em consonância com a escala Likert de cinco pontos: a) não concordo; b) concordo pouco; c) não concordo nem discordo; d) concordo; e) concordo muito.

Os dados são analisados com base na testagem empírica, composta pelos respondentes das escolas selecionadas, sendo procedida por análise estatística (indicamos o pacote estatístico SSPC ou similar), onde poderão ser agrupados a partir das dimensões de análise. Tendo em mãos os dados de alunos e professores, é importante organizar-se para a segunda fase, que consiste nos grupos focais com esses dois grupos.

Grupo focal

A técnica do grupo focal se vincula à perspectiva de pesquisa qualitativa, uma vez que solicita aos participantes respostas abertas que transmitem pensamentos ou sentimentos a respeito da situação que lhes é proposta. Deste modo, a pesquisa encoraja a compreensão,

Quadro 3.1 – Questionários para análise do clima escolar (versão aluno e professor)

Dimensão	Versão aluno	Versão professor
Relações de poder	• A maioria dos alunos são respeitosos com os professores da escola. • Os professores desta escola são pontuais. • Meus professores acreditam em mim. • Os professores faltam muito. • Considero meus professores um exemplo a ser seguido. • Os professores agem e falam de maneira educada. • Os professores seguem as regras. • A maioria dos alunos utiliza celular durante as aulas, mesmo sem permissão. • Há muitas situações de conflito entre os alunos e os professores. • Há muitas situações de conflitos entre os alunos. • Os alunos desrespeitam os professores durante as aulas. • As regras são discutidas coletivamente.	• É necessária uma disciplina rigorosa para lecionar nesta escola. • Os estudantes desta escola são pontuais. • Sinto que sou importante para a vida dos alunos. • Os alunos faltam muito. • Gasto em média de 15 a 20 minutos durante as aulas para fazer com que os alunos se concentrem no conteúdo ensinado. • A maioria dos alunos utiliza celular durante as aulas, mesmo sem permissão. • Os professores seguem as regras coletivas da sala de aula. • Há muitas situações de conflito entre os alunos e os professores. • Há muitas situações de conflitos entre os alunos. • Os alunos desrespeitam os professores durante as aulas. • As regras são discutidas coletivamente.
Processos de interação	• Sinto-me aceito e sou encorajado por meus colegas. • Posso confiar em meus professores. • Meus professores notam o que penso, e me ajudam a melhorar meus pontos de vista. • Os professores demonstram gostar de trabalhar nesta escola. • Gosto de estudar nesta escola. • Os professores se interessam em saber mais sobre mim. • Sinto-me disposto a continuar estudando nesta escola.	• Sinto que posso confiar nos meus colegas para assistência, caso eu precise. • Meus colegas de trabalho notam minhas visões e opiniões profissionais. • Tenho amigos entre os meus colegas de trabalho. • Os professores estão interessados em aprender com os colegas. • Sinto-me disposto a continuar nesta escola. • Tenho um bom relacionamento com meus alunos.

Dimensão	Versão aluno	Versão professor
Relações com o conhecimento	• Meus amigos conseguirão cursar universidade. • As aulas são interativas. • Os professores se mostram dispostos a sanar dúvidas. • Os professores desta escola buscam sempre mudar a forma como nos ensinam. • As aulas são interessantes. • Sinto que a maioria dos professores gosta do que fazem. • Considero justa a forma como os professores nos avaliam. • Realizo as atividades em sala de aula/casa sempre que solicitado pelos professores. • Esta escola tem um bom nível de ensino. • Os alunos sempre ficam concentrados no momento de estudo.	• A maioria dos professores gostam da ideia de mudança. • Os alunos realizam a maior parte das atividades propostas em minha disciplina. • Os professores desta escola discutem frequentemente métodos de ensino e estratégias uns com os outros. • Sou frequentemente ajudado pela coordenação pedagógica para garantir que meu trabalho esteja sempre bem elaborado. • Nossas formações em serviço proporcionam melhoria de nossa prática docente. • Gasto muito tempo em atividades burocráticas. • Gosto e estou aberto às mudanças. • O número de alunos por sala é adequado para a realização do trabalho pedagógico. • Há incentivo para que os alunos desenvolvam ações artísticas e culturais na escola. • Esta escola tem um bom nível de ensino. • A maior parte dos estudantes conseguirá cursar universidade.

Dimensão	Versão aluno	Versão professor
Processo de tomada de decisão	• A direção escolar me conhece. • A direção disponibiliza informações sobre os gastos da escola. • Em caso de problemas na escola, posso contar com a ajuda da direção. • A direção da escola disponibiliza oportunidade para que os alunos possam participar das decisões. • A direção é justa caso algum estudante viole as regras. • A direção da escola nos escuta. • Considero o(a) diretor(a) um bom exemplo para todos da escola (alunos, professores e funcionários). • O(A) diretor(a) da escola tem autoridade e consegue ser respeitado(a).	• Sinto-me incluído nas decisões mais importantes da escola. • É fácil mudar alguma coisa nesta escola. • A equipe gestora se mostra aberta para receber críticas. • A gestão ratifica as decisões tomadas pelos professores em discussões de equipe. • A equipe gestora estimula a participação dos alunos por meio do grêmio estudantil. • Recebo *feedback* de meu trabalho pela equipe gestora e isso faz eu ressignificar minhas práticas. • Sinto-me acolhido pela equipe gestora. • Sou respeitado pela equipe gestora. • A escola desenvolve ações que incentivam a permanência dos professores nesta escola. • A equipe gestora consegue lidar com os conflitos entre os professores. • Meu trabalho é valorizado.

Dimensão	Versão aluno	Versão professor
Infraestrutura e equipamentos	• A biblioteca da escola inclui uma seleção adequada de livros e revistas para meu estudo. • Os estudantes e professores têm disponibilidade e acesso rápido à internet. • Os banheiros de minha escola são limpos. • Itens como papel higiênico, papel toalha e sabonete estão disponíveis no banheiro para os alunos. • O local onde realizamos as refeições é limpo e confortável. • Os espaços externos da escola são limpos com frequência. • A sala de aula é limpa e confortável. • A lousa é adequada. • Temos acesso a equipamentos de tevê/som quando necessário para as aulas. • A merenda da escola é saborosa. • Posso comer até me sentir satisfeito. • A quadra de esportes de minha escola é adequada para as aulas de Educação Física.	• A biblioteca da escola inclui uma seleção adequada de livros e revistas para a disciplina que leciono. • A escola dispõe de materiais pedagógicos e didáticos adequados, que permitem atividades diversificadas. • Os estudantes e professores têm disponibilidade e acesso rápido à internet. • Os banheiros dos professores são limpos. • Itens como papel higiênico, papel toalha e sabonete estão disponíveis no banheiro para os professores. • A sala dos professores é organizada. • A sala dos professores oferece possibilidade de descanso durante os momentos de intervalo. • Os espaços externos da escola são limpos com frequência. • A sala de aula é limpa e confortável. • A lousa é adequada. • Temos acesso à equipamentos de tevê/som quando necessário para as aulas. • Os espaços externos da escola são limpos com frequência. • A sala de aula é limpa.

Dimensão	Versão aluno	Versão professor
Processo de controle externo	• Há pressão para realizar as avaliações externas • As avaliações externas são importantes. • A escola costuma pedir para que alguns alunos faltem no dia de aplicação dessas avaliações. • A escola deixa claro o motivo pelo qual realizamos essas avaliações e compreendemos. • Todas as disciplinas têm professores fixos. • Quando há falta de professores, rapidamente ocorre uma nova contratação. • Acredito que meus professores são bem remunerados. • Em minha escola, os professores têm ótimas condições de trabalho.	• Temos que pressionar os alunos para que realizem as avaliações externas. • Considero as avaliações externas importantes para o processo de aprendizado do aluno. • A equipe gestora costuma pedir para que alguns alunos faltem no dia de aplicação dessas avaliações. • Deixamos claro para os estudantes o motivo pelo qual realizam essas avaliações. • Nessa escola não faltam professores nas disciplinas. • Quando faltam professores a escola providencia substituto em tempo hábil. • Acredito que meu salário é compatível com o trabalho que exerço. • Nessa escola tenho ótimas condições de trabalho.
Relações com a comunidade e seu entorno	• Minha família está satisfeita com a escola. • Minha família participa das reuniões escolares. • Minha família é bem acolhida pela equipe gestora. • Minha família pode dar opinião sobre questões relacionadas à escola. • Nossa escola tem boas parcerias com a comunidade do bairro e isso nos beneficia. • Nossa escola é bem recomendada no bairro em que moramos. • Em nossa escola há eventos culturais que buscam aproximar os pais e a comunidade.	• As reuniões de pais costumam ser em horários de fácil acesso para que os responsáveis dos alunos possam participar. • A escola acolhe bem a família dos estudantes. • Nossa escola tem boas parcerias com a comunidade do bairro e isso nos beneficia • Esta escola tem uma boa imagem junto aos professores que integram nossa cidade. • Em nossa escola há eventos que buscam aproximar os pais e a comunidade.

descrição e análise da realidade através da dinâmica das relações sociais, uma vez que, para Gatti, "[...] permite compreender processos de construção da realidade [...] além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão" (Gatti, 2005, p.11).

Deste modo, grupos focais se constituem em entrevistas em grupo que dão ao pesquisador a capacidade de capturar informações mais profundas e dinâmicas do que entrevistas individuais. A interação grupal e a comunicação não verbal são os principais benefícios dos grupos focais.

Um grupo focal é tipicamente formado por sete ou dez pessoas, que podem ou não estar familiarizadas umas com as outras. Esses participantes são selecionados porque possuem certas características em comum relacionadas ao tópico da discussão em voga. O moderador ou entrevistador cria um ambiente permissivo e estimulante que encoraja diferentes percepções e pontos de vista, sem pressionar os participantes a votar, planejar ou chegar a um consenso (Krueger, 1988).

A discussão em grupo é realizada várias vezes com tipos semelhantes de participantes para identificar tendências e padrões nas percepções. Uma análise cuidadosa e sistemática das discussões fornece pistas sobre como a escola tem sido percebida pelo grupo. É imprescindível que, nesta fase, o pesquisador tenha em mãos um roteiro semiestruturado com questões para direcionar ao grupo. Tais perguntas devem partir da análise dos resultados obtidos nos questionários, situações que promoverão debate e interesse, uma vez que o tema estará vinculado à necessidade de se compreender os processos relacionais da comunidade escolar. Desta maneira, um grupo focal pode:

- Dar informações sobre como grupos de pessoas pensam ou sentem sobre um determinado tópico.
- Dar uma visão maior sobre por que certas opiniões são mantidas.
- Ajudar a melhorar o planejamento das ações em prol da mudança organizacional.

Assim, essa técnica dialógica se oferece como possibilidade de acesso às concepções em torno do ambiente construídas pelos sujeitos, fator que oportuniza conhecer com maior riqueza de detalhes como estes compreendem e verificam as formas de representação no espaço escolar.

Além disso, torna-se possível constatar em que medida os dados oportunizados pelo questionário estão de fato coesos e articulados com a realidade, ou o quanto estes não representam de fato as ações dos sujeitos. Trata-se de técnica que foi utilizada com a *necessidade de aprofundar* as discussões a respeito do clima escolar, uma vez que apenas os dados dos questionários forneceriam poucos indícios da realidade. Por isso, ressaltamos a importância da complementação dos elementos objetivos com os subjetivos, uma vez que, em razão de tal lógica, é possível compreender com maior riqueza a dinâmica escolar.

Entrevistas semiestruturadas

Esta metodologia é especialmente importante para conhecer as questões que são oriundas da gestão e os funcionários que prestam suporte ao trabalho escolar. Sugere-se, portanto, que, após as etapas anteriores, e já com os dados compilados e organizados, o pesquisador proceda a este recurso como forma de acessar as inquietações dos gestores destes sujeitos a respeito da realidade evidenciada na pesquisa.

Tal momento é de suma importância, pois visa possibilitar que todos no espaço escolar tenham visibilidade e participação ativa, detalhando suas percepções a respeito do clima escolar. Entende-se, nesse sentido, que tal técnica colabora para que os sujeitos estejam focados no reconhecimento das questões evidenciadas e, desta maneira, posicionem-se de maneira coesa em relação aos dados que foram evidenciados nas fases anteriores.

Cabe ao pesquisador planejar-se a partir de um roteiro de perguntas relacionadas aos dados encontrados na primeira e segunda fase, de maneira a aprofundar e obter respostas que o façam perceber

o nível de abertura do clima que está avaliando. É importante, portanto, definir uma lógica de ação que lhe possibilitará encontrar indícios da realidade escolar.

Ao propor esta última fase, delimitamos a importância de se investigar todo o contexto escolar a partir dos diferentes sujeitos, e o cruzamento destas informações é capaz de construir sentidos em torno do clima que é protagonizado na instituição. Assim, tal estratégia reforça nossa afirmação em torno da validação da experiência humana, levando em consideração que a ação é definida em razão das relações sociais.

Considerações finais

O presente texto teve por objetivo demonstrar os processos históricos engendrados a partir da construção do termo clima escolar, assim como as sete categorias *a priori*:

1. relações de poder;
2. processos de interação;
3. relações com o conhecimento;
4. processo de tomada de decisão;
5. infraestrutura e equipamentos;
6. processos de controle externo;
7. relações com a comunidade e seu entorno – que no estudo foram consideradas como "dimensões" de análise do clima escolar.

Estas dimensões, a partir do estudo teórico evidenciado, proporcionou a análise de possibilidades de pesquisa em educação, oportunizando-se, desta maneira, olhar para as instituições escolares de modo a considerá-las como espaço de interação entre pares, capaz de proporcionar experiências sociais que ora promovem abertura e, portanto, um clima favorável para a difusão de mudanças qualitativas, ora a permanência de condições já estratificadas, o que repercutirá em clima fechado e desatento às demandas dos sujeitos.

Nesse sentido, a análise das relações escolares reafirma uma das premissas da prática instigada pela sociologia da experiência, segundo a qual, como Dubet (1994) salienta, "O estudo objetivo da subjetividade dos atores determina uma relação particular nos indivíduos desde o momento que lhes sejam reconhecidas certas capacidades, especialmente as de construírem a sua própria experiência", o que, de acordo com o autor, acarreta a recusa em relação às concepções radicais, o que favorece aos sujeitos conceber "[...] a pesquisa sociológica como uma forma de debate entre atores e investigadores que reconhecem ao mesmo tempo o que têm de comum e o que os separa" (Dubet, 1994, p.263).

Dessa maneira, o "diálogo sociológico" envida a necessidade de fortalecer a crença de que a análise do clima escolar é fator que determina a busca pelas diversas concepções dos sujeitos, e que, a partir de tal noção, expõe-se a possibilidade de a instituição escolar avaliar-se de forma qualitativa, mensurando seus desafios e acertos, suas competências e dificuldades.

Este movimento, alicerçado pelas concepções teóricas preconizadas por Dubet, coaduna com uma postura de abertura epistemológica, em que o olhar dos sujeitos se dirige para a busca de soluções diante dos problemas que desafiam as convenções, uma vez que a mudança só poderá ser realizada tendo em vista o compartilhamento da experiência social pelos sujeitos, tornando possível verificar as "representações, emoções, condutas e as maneiras como os atores as explicam" (Dubet, 1994, p.262).

Nesse sentido, Hoy e Miskel (2015, p.189) argumentam que "o clima escolar é um termo que se refere às percepções sobre o ambiente de trabalho geral da escola; a organização formal, as personalidades dos participantes e a liderança organizacional". Tal constructo potencializa, nesse sentido, a verificação das condutas e das relações desenvolvidas, favorecendo a possibilidade de a escola arquitetar condições para a melhoria da qualidade dos processos preconizados por todos os sujeitos da instituição escolar, potencializando-se a retomada das principais necessidades da organização.

Cabe constatar que o clima escolar é um constructo e deriva das múltiplas articulações dos sujeitos na instituição, e que, desta forma, fomenta uma atmosfera que pode ser sentida pelo conjunto destes que fazem parte do coletivo em questão. Assim, é possível verificar que a articulação de um clima escolar coeso e atento às demandas da escola tem relação com o nível e qualidade das interações que são protagonizadas pelos sujeitos na estrutura escolar, favorecendo-se e potencializando-se uma visão de escola.

Fica evidente, a partir da análise traçada neste livro, que o clima escolar é afetado pelas interferências externas que acarretam sensações coletivas na escola e favorecem o entendimento sobre os dilemas que perpassam a dinâmica desta instituição, assim como este fenômeno é de extrema importância para todos os sujeitos que compõem a escola, sendo necessário seu aprimoramento constante por meio de sua avaliação e planejamento de ações para constante melhoria.

Desta forma, ressalta-se que as relações estabelecidas no interior da escola podem e devem ser modificadas de acordo com as diferentes condições impostas a este espaço, situação em que cabe à escola o fomento de ações que visem arquitetar posturas diferenciadas em torno do tema, garantindo-se representatividade e crédito aos anseios de seus estudantes, professores, equipe de apoio e gestão.

Assim, antecipar e projetar ações que visem entender as relações que se processam nos espaços escolares, tornando esta instituição mais atenta às suas demandas, é fator de importância, que adquire centralidade na análise do seu clima tendo em vista o potencial de desenvolvimento dessa instituição.

Ressalta-se, deste modo, que uma instituição aberta, plural, atenta às demandas dos estudantes, docentes e gestores, articulada aos propósitos de ensino-aprendizagem e focada na análise e reflexão de suas ações condiz com o perfil requerido das escolas da atualidade, sem o qual essa instituição semeará apenas a reprodução de práticas que não colaboram para o desenvolvimento dos sujeitos inseridos em sua dinâmica e, por extensão, de seu clima escolar.

Referências

BARROSO, J. Cultura, cultura escolar, cultura de escola. *Princípios Gerais da Administração Escolar*, v. 1, 2012. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/65262>. Acesso em: 19 jun. 2017.

BERGAMINI, C. W.; CODA, R. (Org.). *Psicodinâmica da vida organizacional*: motivação e liderança. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1997.

BLAYA, C. et al. O. Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*, v.1 n.339, jan./abr. 2006. Disponível em: http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339_13.pdf. Acesso em: 28 dez. 2018.

BRASIL. *Constituição Federal*. Brasília, DF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BROOKOVER, W. B.; LEZOTTE, L. W. *Changes in School Characteristics Coincident with Changes in Student Achievement*. East Lansing, MI: The Institute for Research on Teaching, Michigan State University, 1979. (Occasional Paper, n.17).

BRUNET, L. Clima de trabalho e eficácia na escola. In: NÓVOA, A. *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p.123-139.

BURBULES, N. *Dialogue in Teaching*: theory and practice. New York: Teacher's College Press, 1993.

CARVALHO, L. M. Clima de escola e estabilidade dos professores. Lisboa: Educa-Organizações, 1992.

CASSAR, M. Introdução à administração: da competitividade à sustentabilidade. Campinas: Alínea, 2003.

COHEN, J.; MCCABE, E. M.; MICHELLI, N. M.; PICKERAL, T. School climate: Research policy, practice, and teacher education. Teacher's College Record, n.111, p.180-213, 2009. Disponível em: <http://www.tcrecord.org/>. Acesso em: 18 jan. 2019.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, n.116, p.245-262, jun. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405. Acesso em: 14 jan. 2019.

DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: Unesco, 2002.

DELORS, J. *La Educación encierra un Tesoro*. Madrid: Unesco, 1996.

DEL REY, R.; CASAS, J. A.; ORTEGA RUIZ, R. Desarrollo y validación de la Escala de Convivencia Escolar (ECE). *Universitas Psychologica*, v.16, n.1, p.1-11, 2017. Disponível em: http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-1.dvec. Acesso em: 14 jun. 2019.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. D. C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paideia*, Ribeirão Preto, v.17, n.36, p.21-32, abr. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2007000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 ago. 2019

DEWEY, D. *Democracia e educação*. Santa Marta de Corroios: Plátano Editora, 2007.

DIAS, R. *Cultura organizacional*. Campinas: Alínea, 2012.

DUBET, F. *Sociologia da experiência*. Tradução de Fernando Tomaz. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

______. A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.119, p.29-45, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000200002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 ago. 2019.

______. O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, v.34, n.123, p.539-555, set./dez. 2004.

DUBET, F.; MARTUCELLI, D. *En la escuela*: sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires: Losada, 1998.

ERANIL, A.; ÖZBILEN, F. M. Relationship Between School Principals' Ethical Leadership Behaviors and Positive Climate Practices. *Journal of Education and Learning*, v.6, n.4, p.100-112, 2017. Disponível em: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1145256.pdf. Acesso em: 18 mar. 2019.

FALSARELLA, A. M. Os estudos sobre a cultura da escola: forma, tradições, comunidade, clima, participação, poder. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.39, n.144, p.618-633, jul.-set. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v39n144/1678-4626-es-es0101-73302018182991.pdf. Acesso em: 12 jan. 2019.

FERREIRA, A. R. 94% dos professores acreditam que falta interesse dos pais no desempenho escolar dos filhos. *Nova Escola*, [s.l.], 20 mar. 2017. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/4847/94-dos-professores-acreditam-que-falta-interesse-dos-pais-no-desempenho-escolar-dos-filhos. Acesso em: 19 jun. 2017.

FERNÁNDEZ, L. M. *Instituciones educativas*: dinámicas institucionales en situaciones críticas. Buenos Aires, Paidós, 1994.

FERNÁNDEZ AGUERRE, T. El clima organizacional en las escuelas: un enfoque comparativo para México y Uruguay. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, v.2, n.2, 2004. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/551/55120205.pdf. Acesso em: 14 jul. 2019.

FOLLETT, M. P. *Creative Experience*. London: Longmans, Green and Company, 1924. Disponível em: https://archive.org/details/creativeexperien00foll/page/300. Acesso em: 25 dez. 2018.

FOREHAND, G. A.; GILMER, B. H. Environmental Variation in Studies of Organizational Behavior. *Psychological Bulletin*, v.62, n.6, dez. 1964. Disponível em: http://psycnet.apa.org/record/1965-06619-001. Acesso em: 26 dez. 2018.

FORQUIN, J. C. *Escola e cultura*: a sociologia do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*: o nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2003.

FREIBERG, H. J. *School Climate*: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments. Filadélfia, PA: Falmer Press, 1999. Disponível em: http://93.174.95.29/main/777E292BAE6A436370B0C467CFAE58BD. Acesso em: 17 ago. 2018.

GADOTTI, M. *História das ideias pedagógicas*. São Paulo: Editora Ática, 1993.

GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro, 2005.

GIROUX, H. Pedagogia crítica como projeto de profecia exemplar: cultura e política no novo milênio. In: IMBERNÓN, F. *A educação no século XXI*: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artmed, 2000. cap.3, p.65-74.

HALAWAH, I. The Relationship between Effective Communication of High School Principal and School Climate. *Education,* 2005. Disponível em: https://eric.ed.gov/?id=EJ765683. Acesso em: 18 out. 2018.

HALPIN, A. V.; CROFT, D. B. *The Organizational Climate of Schools*. Chicago: University of Chicago, 1963. Disponível em: http://www.donpugh.com/Education/questionnaires/THE%20ORGANIZATIONAL%20CLIMATE%20OF%20SCHOOLS.pdf. Acesso em: 12 jun. 2019.

HOPSON, L.; LEE, E. Mitigating the Effect of Family Poverty on Academic and Behavioral Outcomes: The Role of School Climate in Middle and High School. *Children and Youth Services Review*, n.33. p.2221-2229, 2011. Disponível em: https://econpapers.repec.org/article/eeecysrev/v_3a33_3ay_3a2011_3ai_3a11_3ap_3a2221-2229.htm. Acesso em: 18 jan. 2019.

HOY, W. K; MISKEL, C. G. *Administração educacional*: teoria, pesquisa e prática. Porto Alegre: AMGH, 2015.

HELLRIEGEL, D.; SLOCUM, J. W. Clima organizacional: medidas, pesquisas e contingências. *Academy of Management Journal*, v.17, n.2, p.255-280, 1974. https://doi.org/10.2307/254979.

INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL. Estilos de liderança de Kurt Lewin. [S.l.]: [s.n.]. Disponíve em: https://elearning.iefp.pt/pluginfile.php/49585/mod_scorm/content/0/lid04/02lid04d.htm. Acesso em: 18 jan. 2019.

JAMES, L. R.; JONES, A. P. Organizational Climate: a Review of a Theory and Research. *Psychological Bulletin*, v.81, n.12, p.1096-1112, 1974.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto historiográfico. *Revista Brasileira de História da Educação*, São Paulo, n.1, p.9-44, 2001. Disponível em: < https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4250681/mod_resource/content/1/273-846-1-PB.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2019.

KAFKA, J. The Principalship in Historical Perspective. *Peabody Journal of Education*, London, v.84, n.3, jul. 2009. Disponível em: doi.org/10.1080/01619560902973506. Acesso em: 25 dez. 2018.

KAROSHI, *Glossário sobre Mary Parker Follett*. [S.l.], 2010. Disponível em: https://www5.fgv.br/ctae/publicacoes/Ning/Publicacoes/00-Artigos/JogoDeEmpresas/Karoshi/glossario/FOLET.html. Acesso em: 25 dez. 2018.

KRUEGER, R. *Grupos focais*: um guia prático para pesquisa aplicada. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1988.

LANZONI, S. L. *Clima organizacional*: fator de prevenção à violência escolar. Araraquara, 2009. 220f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/101560. Acesso em: 17 set. 2018.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. *Educação escolar*: políticas, estrutura e organização. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LIKERT, R. *Novos padrões de gerenciamento*. Nova York: McGraw-Hill, 1961.

LÓPEZ-QUINTÁS, A. *Como obter uma formação integral*: o modo ótimo de realizar a LOGSE (PCNs). Belo Horizonte: mimeo, 1996.

LÓPEZ-QUINTÁS, A. *Descubrir la grandeza de la vida.* 3.ed. Navarra: Editorial Verbo Divino, 2006.

LÜCK, H. *Gestão educacional*: uma questão paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. *Gestão da cultura e do clima escolar*. Petrópolis: Vozes, 2017. (Cadernos de Gestão).

MANN, H. *A educação dos homens livres*. Ibrasa: São Paulo: 1963.

MARRI, I.; RACCHUMI, J. *Infraestrutura escolar e desempenho educacional em Minas Gerais*: possíveis associações. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 28, 2012, Águas de Lindoia. *Anais*... Águas de Lindoia: Abep, 2012.

MINTZBERG, H. *Mintzberg on Management*: Inside Our Strange World of Organizations. New York: Free Press, 1989.

MUÑOZ, P. E. et al. Validation and cross-cultural robustness of the School-wide Climate Scale (SCS) across Spanish and Chilean students. *Studies in Educational Evaluation*, v.2, n.56 p.182-188, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.01.002. Acesso em: 18 jun. 2019.

MYERS, M. T.; MYERS, G. E. *Gestão por comunicação*: uma abordagem organizacional. New York: McGraw-Hill, 1982.

NÓVOA, A. *Formação de professores e formação docente*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

NUNES, N. A.; ASSMANN, S. J. A escola e as práticas de poder disciplinar. *Perspectiva*, Florianópolis, v.18, n.33 p.135-153, jan./jun. 2000. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10786/10287. Acesso em: 13 maio 2019.

ORTEGA, R.; DEL REY, R. *Construir la convivencia*. Barcelona: Edebé, 2004.

OUCHI, W. G. *Theory Z*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1981.

PARO, V. H. A utopia da gestão escolar democrática. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.60, p.51-53, 1987. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1235. Acesso em: 14 mar. 2019.

PAULA E SILVA, J. M. A. et al. A *violência no cotidiano juvenil*: uma análise a partir da escola. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2010.

PAULA E SILVA, J. M. A.; BRIS, M. M. Clima de trabalho uma proposta de análise da organização escolar: revisão teórica. *Educação: Teoria e Prática,*

v.10, n.19, jul./dez. 2002. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/1141. Acesso em: 20 out. 2018.

PAYNE, M. *Modern Social Work Theory*. Chicago: Lyceum Books, 2005.

PAYNE, R.; PUGH, D. S. Organizational Structure and Climate. In: DUNNETTE, M. D. (Ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. Chicago: Rand McNally, 1976.

PELZ, D. C.; ANDREWS, F. M. *Scientists in organizations*: productive climates for research and development. Oxford, England: John Wiley, 1966.

PEREIRA, S. M. C. *Projeto Nordeste de educação básica e o fundescola*: uma análise do dircurso governamental e do banco mundial sobre a qualidade da educação. Araraquara, 2007, 149 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista. Disponível em: <https://wwws.fclar.unesp.br/agendapos/educacao_escolar/1087.pdf>. Acesso em :12 fev. 2018.

PERRY, A. C. *The Management of a City School*. New York: Macmillan, 1908. Disponível em: https://archive.org/details/managementofcity00perruoft. Acesso em: 24 dez. 2018.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

ROCHA JUNIOR, O. C. D. *Avaliação docente no ensino público estadual de São Paulo*: a bonificação por resultado na opinião do professor. São Paulo, 2012. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9658. Acesso em: 14 set. 2018.

ROETHLISBERGER, F. J. A estrada do retorno à razão. In: WALDO, D. *Problemas e aspectos da administração pública*. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Administração e Negócios, 1996.

SACRISTÁN, J. G. A educação que temos, a educação que queremos. In: IMBERNÓN, F. *A educação no século XXI*: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artmed, 2000. cap.2, p.37-64.

SANTOS, J. B. S. D. *Professores temporários da rede estadual de São Paulo*: análise da política de pessoal da perspectiva orçamentária. São Paulo, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo. Disponível em: http://repositorio.unifesp.br/handle/11600/39226. Acesso em: 12 set. 2018.

SANTOS, J. M. V. *Justiça restaurativa na escola*: uma análise da proposta em Caxias do Sul. Rio Claro, 2016. 85f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) – Instituto de Biociências, Universidade

Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/155744. Acesso em: 16 jan. 2019.

_____. *Clima organizacional escolar e as relações na escola: a perspectiva de estudantes do ensino médio.* Rio Claro, 2019. 225f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

SANTOS, N. M. B. F. *Clima organizacional*: pesquisa e diagnóstico. Lorena: Stiliano, 1999.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica*: primeiras aproximações. 11.ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHNEIDER, B. Organizational climate: individual preferences and organizational realities. *Journal of Applied Psychology*, v.56, n.3, 1972. Disponível em: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED097528.pdf. Acesso em: 14 out. 2018.

SOARES, N.; SOARES, S. *A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental*: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005. Brasília: MPOGIIPEA, 2007.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa – Revista da Faculdade de Educação da USP* [online], v.27, n.1, p.87-103, 2001.

SROUR, R. H. *Poder, cultura e ética nas organizações*. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

TAGIURI, R. The concept of organizational climate. In: TAGIURI, R.; LITWIN, G. H. (Org.). *Organizational Climate*: Explorations of a Concept. Cambridge, MA: Division of Research, Graduate School of Business Administration, Harvard University, 1968.

THAPA, A. et al. A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, n.83, p.357-385, 2013. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0034654313483907. Acesso em: 18 jan. 2019.

TOKARNIA, M. *Mulheres com mestrado ganham menos do que homens com mesma titulação*. Brasília, Agência Brasil – Empresa Brasil de Comunicação, 2013. Disponível em: https://www.ebc.com.br/cultura/2013/04/homens-com-mestrado-ganham-mais-do-que-mulheres-com-mesma-titulacao. Acesso em: 14 jun. 2019.

TYACK, D.; CUBAN, L. *Tinkering toward Utopia*. Massachusetts: Harvard University Press, 1995.

VASCONCELLOS, C. D. S. *Disciplina*: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. São Paulo: Libertad, 1989.

VIÑAO FRAGO, A. V. Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes. In: CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN DE HISTORIA

CONTEMPORÁNEA, 3, 1998, Valladolid. *Anais...* Valladolid, 1998. p.167-183.

______. *Tiempos escolares, tiempos sociales*. Barcelona: Editorial Ariel Practicum, 1998.

VINHA, T. P.; MORAIS, A.; MORO, A. *Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar*. Campinas: FE/Unicamp, 2017. Disponível em: www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=79559. Acesso em: 14. jul. 2018.

WERLE, F. O. C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v.19, n.73, p.769-792, out./dez. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/03.pdf. Acesso em: 14 fev. 2019.